



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

GIANE FRANCIELE NEGRI

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
PARANÁ: COMPREENSÕES A PARTIR DE GESTORES/AS
DA EDUCAÇÃO DO NRE DE FOZ DO IGUAÇU**

Londrina
2024

GIANE FRANCIELE NEGRI

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
PARANÁ: COMPREENSÕES A PARTIR DE GESTORES/AS
DA EDUCAÇÃO DO NRE DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL como requisito para a obtenção do título de mestre.

Prof. Orientador: Dr. Wagner Roberto do Amaral

Londrina

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UE

N387a Negri, Giane Franciele.

As medidas socioeducativas em meio aberto na rede estadual de educação do Estado do Paraná : compreensões a partir de gestores/as do NRE de Foz do Iguaçu / Giane Franciele Negri. - Londrina, 2024.
177 f.

Orientador: Wagner Roberto do Amaral.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Medida Socioeducativa; Meio Aberto; Educação; Gestores(as) - Tese. I. do Amaral, Wagner Roberto. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

GIANE FRANCIELE NEGRI

**AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO NA
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO
PARANÁ: COMPREENSÕES A PARTIR DE GESTORES/AS
DA EDUCAÇÃO DO NRE DE FOZ DO IGUAÇU**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Orientador: Dr. Wagner Roberto do
Amaral
UEL- Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr^a. Andrea Pires Rocha
UEL- Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Ricardo Peres da Costa
Membro externo

Prof.^a Dr^a. Claudia Neves da Silva
Membro interno (suplente)

Prof. Dr^a. Vanessa Rombola Machado
Membro externo (suplente)

Londrina, 30 de outubro de 2024

Dedico este trabalho a todos os/as adolescentes e jovens da socioeducação, principalmente aos/às que encontraram uma pedra no meio do caminho da vida escolar.

AGRADECIMENTOS

As páginas dessa dissertação expressam um pouco de mim e da paixão pela atuação com adolescentes da socioeducação e, sobretudo, é resultado do apoio incondicional de muitas pessoas com as quais compartilho a vida!

Obrigada a minha mãe: *Ivanir Maria Giehl!* Esse momento é fruto, sem dúvidas das suas lutas diárias. Foi com ela que trilhei os primeiros passos até uma biblioteca pública. A primeira carteirinha e seus livros semanais. Ela, que devorava livros, construiu em suas filhas esse bom hábito também. Minha trajetória é marcada pelo seu apoio incondicional. O ingresso em uma universidade pública, cursando Serviço Social na Unioeste, o início da trajetória profissional como assistente social em Foz do Iguaçu, a Especialização e o Mestrado. Mesmo distantes geograficamente pelos 152 quilômetros que separam Foz do Iguaçu de Toledo, você segue sendo a pessoa que me inspira! Te amo e obrigada.

“Nossas mãos ainda encaixam certo, peço um anjo que me acompanhe, em tudo eu via a voz de minha mãe, em tudo eu via nós! A sós nesse mundo incerto, peço um anjo que me acompanhe, em tudo eu via a voz de minha mãe, em tudo eu via nós – Mãe/Emicida”.

Às minhas irmãs, que sempre acompanharam minhas andanças e se preocupavam com meus percursos. Incentivo, afeto e alegria pelas conquistas. Aos meus sobrinhos, Anthony e Oliver, que expressam parte da grandeza da vida, da nossa família e são amados todos os dias.

Às minhas tias e tios, família Giehl, sempre presentes na minha vida! Obrigada por sempre cuidarem de mim.

Às minhas amigas, que sempre estiveram presentes em todo o percurso do mestrado, da vida profissional, fonte de apoio, amor, afeto e sobretudo, partilhas pessoais e profissionais: Sérgi, Mábile, Mariane, Priscila, Karla. Ao Evens com quem partilhei muito das andanças do mestrado e da vida profissional.

Ao meu amor João Gabriel, que me acompanhou e apoiou e incentivou em todo o processo – do êxtase às crises existenciais. A minha cunhada Maria, que sempre me transmitiu palavras inspiradoras e carinhosas. Obrigada.

Ao meu orientador Wagner, que sem dúvidas foi o melhor orientador! Pessoa humana, acolhedora, paciente e inspiradora. Obrigada pelos ensinamentos, orientações e por ser um educador de fato.

Ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social (PPGSER), a Universidade Estadual de Londrina (UEL), aos/as docentes, que brilhantemente contribuíram com a formação acadêmica.

Aos/as colegas e amigos do processo, em especial Isabel Garcia e Lucas Januário. Isabel e sua família, que abriram as portas de sua casa e me acolheram nas idas e vindas do Mestrado. Lucas, que fora a pessoa com quem mais partilhei momentos nesses anos, obrigada por ser.

Obrigada Banca Examinadora, Andrea, Ricardo, Vanessa e Claudia. Vocês foram fundamentais para o processo e o apreço de vocês pela socioeducação foi decisivo para a escolha. Cada palavra respeitosa, coerente e comprometida demonstra o quanto são inspiradores.

A toda equipe do CREAS II, com a qual dividi quase 07 anos da minha vida, pessoas que me ensinaram muito e que levo comigo no coração. Um agradecimento especial à Ana e Fran.

Obrigada Leide, que no cotidiano de trabalho, no processo da pesquisa, compartilhou sua experiência profissional e bagagem de sua trajetória e se colocou a lado para me auxiliar. Como dizem os/as adolescentes, você é sem palavras!

Sem dúvidas, nada disso seria possível, sem o apoio do Município de Foz do Iguaçu - Paraná. Agradecimento à Gestão do Município e principalmente, à Secretaria Municipal de Assistência Social, aos/às profissionais que trabalham exaustivamente para efetivação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Embora as inúmeras viagens no trajeto Foz-Londrina tenham sido exaustivas, o compromisso com o trabalho social nunca deixou de estar no horizonte do meu caminhar. Essa dissertação é fruto desse processo.

Um agradecimento muito especial, aos quatro gestores/as da educação, que gentilmente se disponibilizaram a participar da pesquisa e contribuíram para que essa temática pudesse ser debatida, refletida e apresentada no âmbito do Município de Foz do Iguaçu.

Obrigada a cada adolescente e jovem da socioeducação! Cada um/a que passou pela minha trajetória me ensinou um pouco sobre (viver). Obrigada Renan Inquérito e Pop Black pelo trabalho que construíram com os/as adolescentes e jovens em Foz do Iguaçu. Vocês embalaram essa dissertação! Obrigada ao RAP Nacional, que transforma vidas e inspira a todos/as nós!

*Educação é direito ou privilégio?
Porque tem uns na rua e outros no colégio?
Várias leis que nunca dão em nada,
Não funcionam e são uma piada,
Tem que tirar do papel e agir,
O futuro é logo ali.
Vamos lá, vem sonhar,
O passado já passou,
Hoje é dia de presentear o nosso futuro.
(Aprendiz Poesia 2024 - Renan Inquérito)*

NEGRI, Giane Franciele. **As medidas socioeducativas em meio aberto na rede estadual de educação do Estado do Paraná: compreensões a partir de gestores/as do NRE de Foz do Iguaçu.** 2024. 177 p. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Este trabalho é resultado de indagações e reflexões feitos em minha trajetória profissional, enquanto assistente social que compôs equipe técnica do Serviço de Proteção Social à Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), tipificadas enquanto Serviço de Proteção Social Especial de Média Complexidade no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e ofertado em um dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná. Na atuação profissional, foi possível identificar diversas nuances nessa relação entre educação escolar e adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto: expulsões, discriminações, distorção idade/série, infrequência escolar, evasões, ausência de vagas. Com isto, buscando apreender maiores elementos sobre esta realidade, elencou-se como objetivo geral analisar as compreensões de gestores/as da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná. Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa está dividida em três momentos, a saber: revisão bibliográfica; levantamento e análise documental e pesquisa de campo, realizada com quatro gestores/as da rede estadual de educação que atuam na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, sendo dois diretores/as, de dois Colégios Estaduais, os quais mais receberam encaminhamentos do CREAS II, para matrícula de adolescentes e jovens no ano de 2022, e dois profissionais que atuam no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e Região. A pesquisa de campo, contou com a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a devida aprovação no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Os resultados da pesquisa indicam uma (in)compreensão dos/as gestores/as da educação a respeito das medidas socioeducativas em meio aberto e denotam a necessidade de fortalecimento de ações intersetoriais, materializando o que preconiza o princípio da incompletude institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Medida Socioeducativa; Meio Aberto; Educação; Gestores/as.

NEGRI, Giane Franciele. **Socio-educational measures in an open environment in the state education network of the State of Paraná: understandings from managers of the NRE of Foz do Iguaçu.** 2024. 177 f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This work is the result of inquiries and reflections made in my professional career, as a social worker who was part of the technical team of the Social Protection Service for Adolescents in Compliance with the Socio-Educational Measure of Assisted Freedom and Provision of Services to the Community typified as a Special Social Protection Service of Medium Complexity within the scope of the Unified Social Assistance System and offered in one of the Specialized Social Assistance Reference Centers (CREAS II) in the city of Foz do Iguaçu - Paraná. In professional practice, it was possible to identify several nuances in this relationship between school education and adolescents and young people complying with socio-educational measures in an open environment: expulsions, discrimination, age/grade distortion, school failure, dropouts, lack of vacancies. Therefore, seeking to understand more elements about this reality, the general objective was to analyze the understandings of education managers regarding access and school retention of adolescents and young people who fulfill socio-educational measures in an open environment in the State of Paraná. Regarding methodological procedures, this research is divided into three moments, namely: bibliographic review; survey and documentary analysis and field research, carried out with four managers from the state education network who work in the city of Foz do Iguaçu - Paraná, two of whom are directors, from two State Colleges, which received the most referrals from CREAS II, for the enrollment of adolescents and young people in 2022, and two professionals who work at the Regional Education Center of Foz do Iguaçu and Region. The field research involved the application of the Free and Informed Consent Form with due approval by the Ethics Committee of the State University of Londrina (UEL) and the State Department of Education of Paraná (SEED). The research results indicate a (in)understanding of education managers regarding socio-educational measures in an open environment and denote the need to strengthen intersectoral actions, materializing what advocates the principle of institutional incompleteness.

KEY-WORDS: Socio-educational measure; Open environment; Education; Managers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados de pertencimento ao grupo de raça/etnia dos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguaçu – PR, 2019.....	70
Gráfico 2 - Medidas Socioeducativas aplicadas no CREAS - 2023 e 2024.....	75
Gráfico 3 - Medidas Socioeducativas aplicadas por sexo no CREAS II - 2023 e 2024.....	75
Gráfico 4 - Autodeclaração de cor no CREAS II - 2023 e 2024.....	76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos de escolarização no PIA do CREAS II – 2022.....	120
Quadro 2 - Faixa Etária e Gênero.....	121
Quadro 3 - Graduação e Pós-Graduação.....	121

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

APED - Ações Pedagógicas Descentralizadas

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CENTRO POP - Centro de Referência Especializado para população em situação de rua

CENSE - Centro de Socioeducação

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DNCr - Departamento Nacional da Criança

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FNE - Fórum Nacional de Educação

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA - Liberdade Assistida

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP - Ministério Público

MPT - Ministério Público do Trabalho

MSE/MA - Medida Socioeducativa em Meio Aberto

NRE - Núcleo Regional de Educação

OSC's - Organizações da Sociedade Civil

PIA - Plano Individual de Atendimento

PMSE - Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo

PNBEM - Política Nacional do Bem-Estar do Menor

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSC - Prestação de Serviços à Comunidade

RMA - Registro Mensal de Atendimentos

SAGI - Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação

SAM - Serviço de Assistência a Menores

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEJU - Secretaria da Justiça e Cidadania

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SGDCA - Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente

SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social

SNAS - Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações para Infância

UNILA - Universidade da Integração Latino-Americana

VIJ - Vara da Infância e Juventude

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
PERCURSO METODOLÓGICO	24
1. POLÍTICAS DE ATENÇÃO DIRECIONADAS AOS/AS “MENORES” NO BRASIL: A DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR E A TRANSIÇÃO PARA A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	32
1.1. SUJEITOS DE DIREITOS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A ÓTICA DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	39
1.2 O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE) E A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	42
2. ADENTRANDO AO DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS	51
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NO CAPITALISMO.....	55
2.2 REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DÉCADA DE 1930 AO PERÍODO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS	58
2.2.1 Universalização da Educação Básica: Continuidades e Descontinuidades	64
3. BREVE PANORAMA SOBRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO	65
3.1 O SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL À ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE LIBERDADE ASSISTIDA (LA) E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE (PSC) EM FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ	70
3.2 PERFIL DOS/AS ADOLESCENTES E JOVENS ATENDIDOS/AS NO CREAS II - NOS ANOS DE 2023 E 2024.....	72
4. ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO	79
4.1 NO MEIO DO CAMINHO DA EDUCAÇÃO HAVIA UMA PEDRA	82
4.1.1 O trabalho infantil e o tráfico de drogas	83
4.1.2 Fracasso escolar, reprovação, abandono e defasagem idade-série	88
4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E ESPECIFICIDADES QUANTO À SOCIOEDUCAÇÃO - BRASIL E PARANÁ	91
4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E SUAS VOZES	108
5. TECENDO A PESQUISA DE CAMPO	114

5.3 A ANÁLISE DOS RELATOS	119
5.3.1 O que pensam os/as gestores/as sobre a socioeducação?.....	121
5.3.2 A participação em processos formativos sobre a socioeducação.....	125
5.3.3 O dia a dia dos/as adolescentes e jovens da socioeducação no espaço escolar	127
5.3.4 A rede de atendimento e a existência de fluxos de acompanhamento e fichas de encaminhamento	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES	163
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	164
APÊNDICE 2 - INDICAÇÃO DAS MÚSICAS CITADAS.....	166
ANEXOS	167
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	168
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	173
ANEXO 3 - FICHA DE INCLUSÃO ESCOLAR MP FOZ DO IGUAÇU/PR.....	176

INTRODUÇÃO

Foz do Iguaçu,
Sul do Brasil, Paraná, 2021
Pode chegar (só colar) pra ouvir,
A voz dos “Menor” (ecoar)
Nos 4 canto onde o vento soprar (nóis que tá)
[...]
Vai moleque faz teu rap representa a quebrada,
Sou mais você que a Ana Maria Braga
Não para por nada irmão, fica firmão
E a missão: Educação Ostentação
(Rap na Medida - Inquérito apresenta Ezael)¹

A voz dos “Menor” ecoar! Porque os “menor” são menor, menor, menor, mENORME, mENORME, mENORME².

O início desta dissertação não poderia ser diferente! As marcas introdutórias expressam uma vinculação mais que profissional, mas também pessoal, com diversas vivências que muitos/as adolescentes e jovens da socioeducação apresentam em sua trajetória, principalmente o apreço pelo Rap.

Vale destacar que quando ouvimos ou lemos o termo “menor”, o remetemos a um passado de repressão e violência a crianças e adolescentes no Brasil. O termo “menor” para estes/as adolescentes e jovens, tem outro significado, diferentemente daquilo que os/as pesquisadores/as e trabalhadores/as da área da socioeducação discutem, isto é, um termo estigmatizante, com uma carga histórica e ideológica fruto das políticas de Estado no Brasil das décadas de 1920 a 1980.

Assim, embora no âmbito profissional, a compreensão seja esta, de que o termo é carregado de uma história de violência e estigma³, quando utilizado pelos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, muitas vezes está associado a menoridade de idade e às vezes até ao próprio cumprimento de medida socioeducativa (majoritariamente “os menor de idade” cumprem as medidas

¹Todas as músicas citadas nesta dissertação constam no Apêndice 2.

²Termo idealizado pelo rapper Renan Inquérito e utilizado em diversas de suas atividades. Disponível em: <https://www.fundacaodolivroeiturarp.com/post/renan-inqu%C3%A9rito-leva-parada-po%C3%A9tica-para-crian%C3%A7as-e-jovens-de-ribeir%C3%A3o-preto>.

³Embora majoritariamente o termo “menor” não deva ser mais utilizado nos documentos e normativas que tratam sobre adolescentes da socioeducação, ainda hoje, alguns profissionais ainda o utilizam, como em sentenças ou despachos do Ministério Público ou Poder Judiciário e na própria rede de proteção.

socioeducativas) e desta forma, não expressa um contexto opressivo entre eles/as. Neste sentido, respeita-se a utilização do termo por aqueles/as que são (ou deveriam ser) protagonistas nesta política. Assim, a partir do trabalho realizado pelo rapper Renan Inquérito⁴, por meio dos projetos Poesia na Medida e Rap na Medida, o termo “menor”, se repetido várias e várias vezes, se transforma em um significado outro, gigante, “menor” é ENORME! Porque estes/as adolescentes e jovens são enormes.

O ponto de partida desta pesquisa se deu pelo meu ponto de chegada na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná. A cidade tornou-se parte da minha vida há sete anos, quando assumi o concurso público pelo cargo de assistente social. De 2017 a 2023 atuei na equipe técnica do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)⁵, executado por um dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II). De 2023 a 2024 atuei como coordenadora na unidade e, posteriormente, até o presente momento, atuo na Divisão de Proteção Social Especial de Média Complexidade, no âmbito da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

Foi no Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) experienciando a prática profissional, que encontrei identidade com adolescentes e jovens da socioeducação. Vidas marcadas por várias nuances - o trabalho infantil, o distanciamento com a escola, as diversas facetas da violência, as drogas, a fome, o aliciamento à criminalidade, a precariedade das políticas públicas, mas também os sonhos, os afetos, os sorrisos, os talentos, as linguagens, a identidade cultural, a resistência.

São vivências diversas que permeiam as vidas desses/as adolescentes e jovens, porém duas delas sempre me marcaram - as reflexões sobre a vivência escolar (ou fragilidade desta) e a familiaridade com o Rap.

Faço questão de escrever sobre essas duas nuances, pois são elas que irão tecer esta pesquisa! A primeira - *a questão da escola* (que aqui se dará sob o olhar de gestores/as da educação, juntamente com reflexões e indagações sobre o tema a

⁴ Renan Lelis Gomes, conhecido como Renan Inquérito, é doutor em Geografia (UNESP/Rio Claro). Possui graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura em 2010) e mestrado em Geografia pela UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (2012). Possui experiência na área de Geografia Política e Geografia Urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: organização territorial, urbanização brasileira, dinâmicas territoriais, regionalização do Hip Hop no Brasil, rap, Literatura Marginal e Saraus de periferia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5123444097891236>.

⁵Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (MSE/MA).

partir da minha pesquisa e de outros/as autores/as) e a segunda - o Rap (Ritmo e Poesia) - que irá costurar essas páginas, sugestivamente, no início de cada título, nos intermédios das discussões, pois penso que o Rap é uma ferramenta potente, da literatura, da música, que embala esses/as adolescentes e jovens e a mim também. Como diz o rapper Renan Inquérito “Só vou desistir, abortar a missão, quando a educação virar ostentação”.

O Rap - Ritmo e Poesia - compõe minha identidade também, considerando que minha trajetória pessoal, desde a adolescência, foi permeada pela relação com este gênero musical. E não à toa, depois de mais de 12 anos desde a adolescência, ao iniciar a trajetória profissional como assistente social, o Rap continuou compondo o meu dia a dia.

O projeto “Rap na Medida” realizado com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Foz do Iguaçu - PR, pelos educadores Renan Inquérito e Pop Black, com as gravações/produção de Humberto - um agradecimento especial e um carinho profundo por eles - foi materializado no cotidiano profissional, a partir desta vinculação anterior com o Rap. Foi no ano de 2019 que as sementes germinaram, começaram a dar frutos e a ideia de realizar a Parada Poética⁶ em Foz do Iguaçu - PR, com os/as adolescentes e jovens da socioeducação ganhou forma, com os primeiros contatos e a concretização de uma experiência que marcou a todos/as.

Os trechos apresentados abaixo compõem algumas das produções do Álbum Rap na Medida, realizado por adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) no CREAS II de Foz do Iguaçu - Paraná. São expressões carregadas de significados, de histórias, de singularidades e coletividades, que nos provocam a refletir.

Eu não tenho vergonha de contar a minha história

⁶A Parada Poética tem como objetivo difundir a literatura por meio da palavra falada, cantada, exposta, declamada, embalada e compartilhada. Com textos autorais e também de escritores consagrados, pretende-se inserir a plateia em uma experiência literária provocativa e libertária. Os contos e poemas da Parada Poética contribuem com a apresentação da literatura marginal contemporânea e dos saraus como instrumento capaz de auxiliar e ressignificar a literatura brasileira, as narrativas do cotidiano, bem como desmistificar o uso exclusivo da escrita apenas por aqueles detentores de grandes conhecimentos formais. Com a cultura hip-hop como aliada, bem como a literatura e o teatro como instrumentos de expressão, focamos nosso olhar sobre temas diversos, que vão desde saúde, educação e trânsito a amor, convivência e o mundo moderno. Disponível em: <https://bsp.org.br/noticia/renan-inquerito-promove-sarau-online-para-divulgar-a-poesia-falada>.

A vida do piá não foi recheada de glória
Tanta coisa que aconteceu e tá acontecendo
Não vai caber no Plano de Atendimento
[...]

Se o mundo inteiro pudesse me ouvir
(Minha história - Álbum Rap na Medida, 2022)

Qual a medida de uma vida?
Quantos presentes cabem no futuro?
Como se mede o que não se recebe?
Qual o tamanho de um sonho?
A vida inteira a gente é medido pela régua do outro, pelo olho do outro!
E o que as vezes pra eles é muito, pra nós é tão pouco.
Ou vice e versa, não interessa.
O que eu tenho aqui dentro não tem cabimento
Extrapola, extravasa o seu entendimento.
São quilômetros de abandono e de descaso
E centímetros de carinho e de cuidado
E o Estado me mede de cima embaixo
Mas nunca ninguém perguntou, o que eu acho.
Se medida tem a ver com tamanho
Eu queria uma vida longa, comprida
Com sofrimentos mais curtos e menores, por favor.
E quanto tiver poesia, a esperança não vai tá perdida
E que ninguém roube a nossa liberdade
Rap na Medida
(Eu vou sonhar - Rap na Medida, 2022)

Trazer estes elementos para a pesquisa tem relação com o lugar que os/as adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo devem ocupar no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) e, conseqüentemente, o Sistema Socioeducativo. É preciso que os/as profissionais que atuam com esse público coloquem no horizonte de suas intervenções o lugar de escuta e relevância dos anseios e desejos desses/as adolescentes e jovens. O que está imbricado numa frase que diz “*tanta coisa que aconteceu e tá acontecendo não vai caber no Plano de Atendimento*”? Qual a medida de um sonho? Quantos sonhos foram e são atravessados por desproteções, descasos, violências? Quais os compromissos das políticas públicas em garantir condições de acesso aos direitos de cidadania a estes/as adolescentes e jovens?

O Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) se fundamenta no “atendimento especializado, escuta qualificada, no acompanhamento dos/as adolescentes e de suas famílias de forma integrada aos demais serviços socioassistenciais e às políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, lazer”, entre outras” (BRASIL, 2017). Minha trajetória como

assistente social se materializou por meio da vivência cotidiana e direta com adolescentes e jovens em cumprimento de LA e PSC - atendimentos individuais, coletivos, visitas domiciliares e sobretudo, diálogos e aprendizados.

Para além da intervenção direta aos/às adolescentes e jovens, também compus no ano de 2019, o Comitê Intersetorial de elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo da cidade de Foz do Iguaçu - Paraná⁷, assim como, participei de eventos e cursos relacionados ao tema da socioeducação. No presente, o Comitê Intersetorial de elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo (Comitê SINASE) está atuante e meu lugar neste espaço é de representação da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e mais do que isso, uma das representações na luta pela garantia dos direitos de adolescentes e jovens da socioeducação.

Ademais, realizei estudos iniciais e algumas problematizações no âmbito da Especialização em Gênero e Diversidade na Educação, ofertada pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e concluída em agosto de 2021. A pesquisa realizada foi intitulada *“Reflexões sobre o sistema educacional e os/a adolescentes/jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná”* (Negri, 2021). Nela foram identificadas algumas particularidades no que dizem respeito à realidade educacional do público atendido, por meio de revisão bibliográfica, análise documental de 75 Planos Individuais de Atendimento (PIA)⁸ do ano de 2019 e entrevista com equipe técnica.

Por meio da pesquisa foram identificadas situações de inserção antecipada (e muitas vezes indesejada) na Educação para Jovens e Adultos (EJA), infrequência escolar, defasagem/distorção idade/série, ausência de vagas, a dificuldade de diálogo e interlocução entre os Colégios Estaduais e Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e Região e a equipe do CREAS II e o descumprimento das normativas legais que versam sobre o direito à educação a este público em específico.

Tais particularidades, quando observadas no contexto da medida socioeducativa em meio aberto, demonstram certa fragilidade na constituição da

⁷ Com a pandemia do COVID-19, o Comitê permaneceu um período desarticulado e apenas retomou os trabalhos mais efetivamente em 2023.

⁸ Conforme artigo 52 do SINASE, o Plano Individual de Atendimento configura-se como “instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o/a adolescente” (BRASIL, 2012).

relação entre educação e adolescentes/jovens em conflito com a lei e expressam múltiplas expressões de desigualdade, parte de uma trajetória de desproteção social, que acarreta violação de direitos constitucionais. Assim, sugere-se que há um possível distanciamento entre o que preconizam as normativas legais que versam sobre o direito à educação – e, neste caso, sobre o público da socioeducação - e a real garantia de acesso e permanência destes/as aos espaços escolares.

Na realidade municipal, considerando os princípios e diretrizes do Estatuto da Criança e do/a Adolescente e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), verifica-se uma gama de dificuldades para operacionalização do Sistema Socioeducativo. Dentre elas destaca-se a fragilidade da aplicação do princípio da incompletude institucional, que significa que a proteção integral de crianças e adolescentes apenas se efetiva com a ação complementar e integrada das diversas políticas públicas (educação, saúde, assistência social, cultura, lazer, trabalho, dentre outras), princípio que compõe (ou deveria compor) o SINASE.

No que se refere à política educacional, esse distanciamento se materializa em diversas dificuldades para inserção, reinserção e permanência do público da socioeducação em questão, nos espaços escolares. O referido cenário traz à tona que essa relação - escola e adolescentes/jovens em conflito com a lei - merece ser compreendida de forma mais aprofundada, alinhada assim com os objetivos das medidas socioeducativas, com a ampliação da proteção social e com a garantia dos direitos previstos nos marcos legais existentes.

O percurso trilhado nos estudos iniciais sobre a temática⁹ permitiu identificar que diversas pesquisas apontam a perspectiva tanto dos/as adolescentes/jovens, quanto das equipes técnicas dos Serviços de MSE/MA, acerca da relação entre educação e medida socioeducativa, e de forma desafiadora, me inquietou saber acerca do que pensam os/as gestores/as da educação sobre o tema. Desafiadora porque na trajetória profissional no Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) em Foz do Iguaçu-Paraná ficou evidente que há uma relação distante e

⁹ No ano de 2023, foi realizada a submissão do trabalho intitulado “A educação é direito de todos? Continuidades e discontinuidades no direito à educação para adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto” no III Seminário Internacional e VII Fórum de Serviço Social na Educação do GEPESS: “Serviço Social e Educação: desafios do verbo esperar”, o qual obteve aprovação e foi apresentado. Em 2024, foi apresentado o trabalho “Os descompassos da política educacional em face de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto” no V Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: Desafios Contemporâneos. VI Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais; V Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental, realizado em Londrina - Paraná.

quicá de desconhecimento por parte dos/as gestores/as em relação às normativas que versam sobre o direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto.

Repetidas vezes, ao buscar garantir o acesso à educação, por meio das matrículas, transferências de Colégios, não só os/as adolescentes e jovens foram hostilizados/as, como a equipe técnica do Serviço de MSE/MA. Ao comparecer aos Colégios, as equipes do Serviço de MSE/MA, muniam-se de documentos emitidos pela própria Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), como a Instrução Normativa Conjunta N.º 010/2023 - DPGE/DEDUC/SEED¹⁰, juntamente da Ficha de Inclusão Escolar elaborada pelo Ministério Público (Anexo 4) da Comarca de Foz do Iguaçu-Paraná e mesmo assim, encontravam-se desafios na materialização do direito à educação.

Por outro lado, como apontarei no trabalho, a pesquisa de campo, por meio das entrevistas com gestores/as da educação no município de Foz do Iguaçu, permitiu a apreensão de elementos diversos destas situações apresentadas e identificadas por meio da vivência profissional, enquanto técnica do Serviço de MSE/MA, que atuava diretamente nessas articulações, seja por atendimentos, reuniões, estudos de casos e, posteriormente, enquanto coordenadora do CREAS¹¹. Isto porque, após minha saída da equipe da MSE/MA, atuei na coordenação do CREAS II (2023-2024), e o cenário educacional permanecia desafiador. Diversas dessas situações foram relatadas ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e Região e informadas nos processos judiciais relacionadas ao cumprimento da medida socioeducativa, a fim de que Ministério Público e Vara da Infância e Juventude (VIJ) tomassem conhecimento e providências, por se tratar de violação de direitos, cometidas pelo próprio Estado.

Com isto, definiu-se como problema central para a presente pesquisa: “Quais as compreensões de gestores/as da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná?”.

¹⁰Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar - DPGE e Diretoria de Educação - DEDUC.

¹¹Atuei enquanto assistente social na equipe da MSE/MA de setembro de 2017 à meados de fevereiro de 2023. De fevereiro de 2023 a junho de 2024 atuei na coordenação do CREAS II e desde então, atuo como Chefe de Divisão de Proteção Social Especial de Média Complexidade na Secretaria de Assistência Social.

Aqui, não deixaremos de apontar o que pensam os/as adolescentes e jovens da socioeducação sobre o tema, com base em pesquisas já realizadas, mesmo antes da implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) em 2012. No entanto, almeja-se compreender o que pensam esses/as gestores/as da educação, em específico, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), lotados em dois Colégios, os quais mais receberam adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto no ano de 2022, encaminhados pelo Serviço de MSE/MA do CREAS II de Foz do Iguaçu-Paraná e em setores do NRE, de suma relevância ao tema da medida socioeducativa.

Assim, elencou-se como objetivo geral desta pesquisa “Analisar as compreensões de gestores da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná”. O caminho percorrido corresponderá aos seguintes objetivos específicos: a) Compreender o debate acerca do papel dos/as gestores/as da educação junto à política de socioeducação; b) Identificar legislações, normativas e demais documentos orientadores acerca das políticas de educação e de socioeducação no Paraná e Brasil e c) Situar os relatos de gestores/as da educação na relação entre as políticas educacionais e a socioeducação no Paraná.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por utilizar metodologia exploratória, por meio de uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2014), o entendimento dos fenômenos sociais perpassa pela possibilidade de análise de regularidades, frequências, mas também relações, histórias, narrativas, representações, pontos de vista e lógica interna dos sujeitos em ação.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa está dividida em três momentos, a saber: revisão bibliográfica, levantamento e análise documental e pesquisa de campo.

Como aponta Barros (2009) a revisão bibliográfica permite enunciar alguns dos/as interlocutores com os/as quais se dialoga, histórica e cientificamente. A realização cuidadosa da revisão da literatura já existente permite que propostas já realizadas não sejam repetidas, ou de que se acrescente poucas contribuições ao conhecimento científico. A revisão da literatura já existente sobre determinado assunto

contribui para inovações, além de funcionar como fonte de inspiração para delinear um recorte temático original. A partir de um espírito crítico, novas retificações, contestações, re colocação do problema podem surgir, de modo que a proposta inicial de pesquisa seja aperfeiçoada.

Na primeira etapa da revisão bibliográfica, realizaram-se buscas na Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aplicando-se filtros a fim de delimitar o recorte temporal, a palavra-chave e a área de concentração das pesquisas. Desta forma, entre os anos de 2018 a 2023, nas áreas de Serviço Social e Educação, identificaram-se 102 arquivos a partir da palavra medida socioeducativa. A análise dos arquivos direcionou-se à especificidade das medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com gestores/as da educação (professores/as, educadores/as, secretarias). A respeito do recorte temporal elencado na época, justifica-se pelo fato de que duas normativas de referência à escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, tanto do Ministério da Educação (MEC), quanto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) são datadas de 2016 e 2017¹², respectivamente.

Importante destacar que no momento de elaboração do projeto de pesquisa e posteriormente, na fase de análise documental, a Instrução Normativa 10/2017 - específica sobre escolarização de adolescentes e jovens de medidas socioeducativas no âmbito do Estado do Paraná, estava vigente, fator que justifica o recorte temporal. No entanto, tal resolução foi atualizada em 2023, passando a ser enumerada como Instrução Normativa Conjunta N.º 010/2023 - DPGE/DEDUC/SEED (PARANÁ, 2023a).

No processo de revisão bibliográfica levou-se em conta que pesquisas e estudos podem ter sido realizados a partir da aprovação das normativas (pós-graduação, mestrados e doutorados) e que estas duram de dois a quatro anos aproximadamente, por isto, definiu-se a revisão bibliográfica a partir de 2018.

¹² Documentos específicos da escolarização de adolescentes e jovens da socioeducação, a exemplo: Resolução Nº 3, de 13 de maio de 2016, do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil) e Instrução Nº 10/2017 (SUED/SEED) que estabelece normas e procedimentos para garantir o atendimento escolar aos/às adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e a aos egressos do Sistema de Atendimento Socioeducacional (Paraná). No decorrer do levantamento bibliográfico demais fontes documentais serão identificadas.

Posteriormente, a revisão bibliográfica foi realizada em quinze periódicos avaliados pela Plataforma Sucupira em Qualis A1 e A2 na área de Serviço Social e Educação, tendo como recorte temporal publicações realizadas a partir de 2018. Da mesma forma, a aplicação de filtros foi realizada visando obter um direcionamento quanto às medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com gestores/as da educação. Embora tenham sido localizadas referências que tratam da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, não foram localizados consideravelmente, arquivos que tratassem da temática no recorte definido na metodologia (percepção de gestores/as da educação).

Em relação ao levantamento e análise documental, diferencia-se somente na natureza das fontes. Tem como fontes materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou ainda, que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2008, p. 51). Os documentos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa foram àqueles relacionados à política educacional, sendo legislações nacionais ou estaduais sobre a escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, delimitados conforme especificidade dos objetivos. Como exemplo, citamos documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), o Portal Dia a Dia da Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação (FNE).

O terceiro momento da pesquisa tratou da pesquisa de campo. A pesquisa de campo, como aponta Gil (2008) é um tipo de pesquisa que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas, cuja realidade se quer conhecer. O procedimento para desenvolvimento deste tipo de pesquisa, diz respeito à solicitação de informações a um determinado grupo de pessoas, de acordo com aquilo que se quer estudar e conhecer.

A pesquisa apresenta como locus de intervenção a cidade de Foz do Iguaçu-Paraná, pois se refere ao locus de atuação profissional no Sistema Socioeducativo, em que se tem proximidade tanto com os Colégios Estaduais, quanto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e Região. Assim, embora haja uma subdivisão no Estado do Paraná, com 32 Núcleos, a escolha de Foz do Iguaçu, justifica-se pela proximidade profissional.

De acordo com os objetivos elencados na pesquisa, definiu-se como público alvo das entrevistas, por meio de amostra intencional seis gestores/as da educação, com os seguintes critérios: dois/duas diretores/as¹³ de Colégios Estaduais no município de Foz do Iguaçu - Paraná, os quais mais receberam adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, com base nos registros internos do CREAS II no ano de 2022 (elemento identificado na fase inicial de definição do problema de pesquisa); quatro gestores/as da educação que atuam no Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu e Região (NRE).

A escolha dos dois Colégios citados tem relação com o período inicial de desenvolvimento da pesquisa (2022), com a definição do problema a ser estudado, dos objetivos elencados, do referencial teórico escolhido, da submissão do projeto ao Comitê de Ética. Ainda, naquele período, atuava enquanto técnica de referência no Serviço de MSE/MA, tinha relação direta com os/as adolescentes e jovens, bem como com a vivência escola-socioeducação. Por isto é relevante considerar que a realidade está em constante movimento e que a presente pesquisa apresenta um recorte específico sobre o tema, sendo possível por meio dela, identificar que muitos elementos trazidos poderiam estar mais presentes naquele período referido, como exemplo, maior número de adolescentes em cumprimento de MSE/MA nesses Colégios.

Ademais, importante destacar que o Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (UEL) obtendo parecer favorável para sua realização conforme parecer nº 6.159.591 (Anexo 2). Em relação à pesquisa de campo foi realizada a submissão do Projeto de Pesquisa junto ao setor responsável do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu o qual encaminhou a documentação correspondente à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), seguindo a todos os protocolos e orientações exigidas por esta instituição em caso de pesquisa. No entanto, embora tenha sido aprovada a realização da pesquisa, por meio do Termo de Concordância do NRE para a Unidade Cedente¹⁴, na data de 16 de fevereiro de 2024, após contato com a responsável pelo setor de

¹³ Foram entrevistados/as um/a diretor/a e um/a diretor/a auxiliar, no entanto, ambos têm as mesmas atribuições conforme Resolução SEED nº 2.857 - 02/07/2021.

¹⁴ O Termo de Concordância da Unidade Concedente foi assinado pela Chefe do NRE e diretores/as dos Colégios selecionados como público da pesquisa. No entanto, considerando que no Termo há indicação dos Colégios pesquisados e primando pelo sigilo da identidade dos sujeitos entrevistados, o Termo não constará como anexo da dissertação.

Coordenação de Articulação Acadêmica do NRE, esta informou que os/as gestores/as que atuam no NRE não aceitaram participar da pesquisa, enfatizando que estes/as não seriam obrigados a essa participação, sendo possível apenas a realização das entrevistas com os/as diretores/as dos dois Colégios selecionados¹⁵.

Embora houvesse a compreensão de que os sujeitos escolhidos para a pesquisa pudessem livremente optar em participar, causou estranhamento que nenhum/a dos/as gestores/as do NRE, servidores/as públicos, tivessem se disponibilizado a dialogar. Nesse percurso, de tentativa de realização da pesquisa de campo com os/as gestores/as do NRE, me pareceu ocorrer uma ausência de articulação do setor responsável para divulgação da pesquisa internamente.

Com isso, entendeu-se que poderia haver algum tipo de obstaculização para acesso aos/as possíveis entrevistados/as, por algum tipo de fator interno. Talvez a temática pudesse causar algum tipo de receio, não se sabe. Entendendo a importância do tema e dos/as sujeitos da pesquisa para uma compreensão da realidade, houveram outras tentativas de contato com outros profissionais do NRE e, após alguns meses, com a troca de responsável do setor, foi possível realizar a pesquisa de campo com dois/as gestores/as do NRE.

A realização das entrevistas ocorreu de forma agendada previamente, com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e anuências dos/as entrevistados/as para gravação dos relatos, a fim de auxiliar posteriormente no processo de transcrição e análise.

Ao todo, foram entrevistados/as quatro gestores/as. Os/as dois/as diretores/as foram entrevistados em datas diversas, e a pesquisadora se deslocou até os Colégios de atuação. Já os dois gestores/as do NRE foram entrevistados/as conjuntamente, por escolha própria na sede do NRE em Foz do Iguaçu. Neste caso, adequamos a entrevista individual e o respectivo roteiro semiestruturado para uma entrevista coletiva, envolvendo dois sujeitos atuantes no referido NRE.

A entrevista é, sobretudo, uma conversa a dois, ou até mesmo entre vários interlocutores, sendo realizada por iniciativa do/a entrevistador/a, com o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa (Minayo, 2014).

A análise dos dados foi realizada por meio de uma proposta dialética, como aponta Deslandes, Gomes e Neto (1994) numa leitura de Minayo, que situa a fala dos

¹⁵ Autorização emitida pela SEED/NRE sob o Protocolo 21.800.487-3.

sujeitos a partir de seu contexto, sendo assim, uma aproximação da realidade social. A partir das determinações fundamentais, interpreta-se a realidade com base na conjuntura socioeconômica e política do grupo social a ser estudado, de sua história e da política a qual se relaciona.

Para operacionalizar essa proposta, após as transcrições, releitura do material e organização dos relatos, foi possível classificar os resultados com uma leitura exaustiva e elaboração de categorias específicas, para análise final, estabelecendo assim, articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa. De acordo com Minayo (2014), esse processo permite responder às questões da pesquisa com base nos objetivos, promovendo relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. A categorização está ligada a ideia de classe ou série. São definidas para estabelecer classificações, o que significa, trabalhar com agrupamento de ideias ou expressões em torno de um conceito (Minayo, 2014).

A partir das entrevistas classificamos as informações, podendo reunir trechos, conteúdos, vivências semelhantes ou não, dos/as participantes. Desta forma, foi possível, de acordo com a metodologia adotada, trabalhar com as informações coletadas em campo, realizando a leitura e a análise de forma qualificada, assegurando igual consideração e relevância a cada entrevista realizada.

Após a realização das entrevistas, por meio de amostra intencional, com roteiro semiestruturado, o qual permite um diálogo mais aberto com os/as participantes, realizou a transcrição e processo de leitura, organização e análise das informações.

Os objetivos geral e específicos da presente pesquisa colocam as compreensões e o papel dos/as gestores/as da educação, especificamente no Estado do Paraná, no centro do debate entre a relação da política educacional e o acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto.

O roteiro de entrevista semiestruturado foi organizado, primeiramente, com informações do perfil dos/as gestores/as e, em seguida, com questões acerca da concepção de socioeducação e especificidades da relação da socioeducação com a educação escolar (fluxos, sistemas, conhecimento de instruções normativas, formações, reuniões). Com base nisto, os relatos foram organizados por meio das abreviações G.1, G.2, G.3 e G.4. Embora seja mencionado que G.1 e G.2 são os/as diretores/as em decorrência de algumas especificidades em suas falas, próprias da vivência do desempenho desta função e que todos/as são gestores/as, não houve a

identificação dos nomes dos Colégios e setores do NRE, as quais pertencem, priorizando o sigilo de suas identidades, o máximo possível.

A sistematização e análise das entrevistas foram organizadas a partir dos seguintes eixos: a) o que pensam os/as gestores/as sobre a socioeducação; b) a participação em processos formativos sobre a socioeducação; c) o dia a dia dos/as adolescentes e jovens da socioeducação no espaço escolar; e d) a rede de atendimento e a existência de fluxos de acompanhamento e fichas de encaminhamento.

É válido lembrar que os/as diretores/as foram entrevistados/as separadamente e os/as gestores/as do NRE de forma conjunta, por entenderem que seria mais viável, até por conta das demandas de trabalho e otimização do tempo. Com isto, algumas questões podem ter sido mais detalhadas por um/a ou por outro/a, o que de forma alguma prejudicou o diálogo e a análise de seus relatos.

As informações obtidas por meio das entrevistas foram armazenadas em meio eletrônico - Google Drive, tendo acesso somente a pesquisadora responsável e o professor orientador da pesquisa, garantindo a confidencialidade dos/as participantes, estes que receberão cópia da redação final após o término da pesquisa. Após finalização da sistematização/análise do material, foi realizado download dos arquivos em pasta local não compartilhada, pela pesquisadora responsável.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos em que buscou-se demonstrar elementos que constituem a relação da educação escolar com adolescentes e jovens da socioeducação, tanto pela revisão bibliográfica, que nos permite apreender aspectos basilares e desafiadores desse cenário, quanto pela análise documental, que expressa as conquistas legais de defesa e garantia do direito à educação para esse público, e por fim, pela compreensão de gestores/as locais, que podem ou não compreender as medidas socioeducativas, especialmente, às medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

No primeiro capítulo intitulado “Políticas de atenção direcionadas aos/as “menores” no Brasil: a Doutrina da Situação Irregular e a transição para a Doutrina da Proteção Integral” buscar-se-á contextualizar as políticas públicas destinadas a adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei - da perspectiva minorista à proteção integral. Fizeram-se apontamentos acerca da configuração das mudanças que as políticas da infância e adolescência sofreram até a concretização do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), destacando a importância da

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e do Estatuto da Criança e do/a Adolescente de 1990 para a mudança nas formas de atendimento, com a caracterização das medidas socioeducativas, em especial, às medidas em meio aberto e sua interface com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Gostaria de fazer um destaque em relação à escolha, desenvolvimento e permanência deste primeiro capítulo na dissertação. Embora para os/as profissionais que atuam diretamente nas unidades de execução das medidas socioeducativas, esse resgate histórico possa soar como repetitivo, assunto já amplamente discutido, entende-se que nem todas as políticas que constituem a incompletude institucional na execução do Sistema Socioeducativo estão apropriadas, ou quiçá familiarizadas com a discussão, não à toa, que em muitos espaços ainda ouvimos que esses adolescentes são os “menores”, “infratores”, “bandidos”, “marginais”, “perigosos”, dentre outros termos.

Por isto, na medida em que este trabalho também será disponibilizado posteriormente aos sujeitos da pesquisa e é resultado de inquietações quanto à problemática entre a educação escolar e sua relação com as medidas socioeducativas em meio aberto, optou-se por manter esta importante discussão, que é resultado da luta pela efetivação dos direitos de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

No segundo capítulo, discorre-se acerca da política educacional, contextualizando brevemente os marcos a partir de 1930, com foco nas conquistas realizadas a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN). Neste capítulo, serão trazidos elementos acerca da responsabilidade dos Estados e Municípios quanto à oferta da Educação Básica, na sua universalização, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No capítulo terceiro, apresenta-se um panorama das medidas socioeducativas em meio aberto no âmbito do Sistema Único de Assistência Social, com elementos do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) ofertado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II), por meio de informações de perfil, coletadas no Registro Anual de Atendimento (RMA) do CREAS II, nos anos de 2023 e até junho de 2024. Neste capítulo é possível identificar com maiores elementos quem são os/as adolescentes e jovens que foram atendidos/as no Serviço nos referidos anos. Apresenta-se neste capítulo também alguns dados relevantes da

pesquisa realizada por mim na especialização em Gênero e Diversidade na Educação, na UNILA, entre os anos de 2019 e 2021, que trata sobre a relação da educação e dos/as adolescentes e jovens da socioeducação.

O capítulo quarto é caracterizado a partir das normativas que versam sobre o direito à educação de forma geral, e em específico, aos/às adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, com foco nas medidas socioeducativas em meio aberto, destacando pontos cruciais das normativas, os quais deveriam estar sendo garantidos cotidianamente. Ainda, neste capítulo, apontam-se elementos da trajetória escolar de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, a partir de pesquisas anteriores já realizadas.

O quinto capítulo reflete, em grande medida, o coração desta dissertação - a pesquisa de campo. Ele reflete muito do que foi construído em relação a cada capítulo e seção desta dissertação, pois apresenta, a partir dos relatos dos/as gestores/as, aquilo que inicialmente entendeu-se como o problema de pesquisa, isto é, as (in)compreensões sobre as medidas socioeducativas em meio aberto. Embora seja um recorte muito específico da realidade, permitiu apreender elementos contraditórios dessa relação.

Por fim, nas considerações finais, avanço nas sínteses sobre as (in)compreensões dos/as gestores/as a respeito da relação entre educação e medidas socioeducativas, em especial, das medidas socioeducativas em meio aberto.

1. POLÍTICAS DE ATENÇÃO DIRECIONADAS AOS/AS “MENORES” NO BRASIL: A DOCTRINA DA SITUAÇÃO IRREGULAR E A TRANSIÇÃO PARA A DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

As criança daqui, tão de HK.
Leva no sarau.
Salva essa alma ai.
(Criolo)

Para compreender a complexidade da socioeducação, é preciso apreender historicamente acerca dos sistemas de proteção ao público infanto-juvenil no Brasil. Embora não seja objeto deste trabalho aprofundar o debate sobre os sistemas de

proteção à infância, indicam-se bibliografias que abordam com rigor a temática¹⁶, pois se considera relevante denotar o percurso histórico pelo qual a atenção a crianças e adolescentes foi sendo construída no Brasil.

O objetivo de apresentar esse período histórico condiz com uma reflexão feita não apenas por mim, mas também por outros trabalhadores/as que defendem a importância da socioeducação, de que há presente nas práticas e políticas públicas atuais, resquícios de um tempo bastante cruel à esses/as crianças e adolescentes e que permanece ainda a concepção menorista ao vivenciarmos essa política.

Assim, no capítulo um, apresenta-se um breve histórico das políticas voltadas a crianças e adolescentes no Brasil, perpassando por elementos históricos da Doutrina da Situação Irregular e sua transição para Doutrina da Proteção Integral. Em seguida, são abordados elementos acerca da implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com foco para as medidas socioeducativas em meio aberto - Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e sua conexão com a educação escolar.

Houve uma radical transformação no modo como crianças e adolescentes – sobretudo os/as mais pobres - passaram a ser olhados/as, desde a lógica autoritária, punitiva e de controle da década de 1920 no Brasil até a constituição da Doutrina da Proteção Integral, na década de 1980, que culminou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e no Estatuto da Criança e do/a Adolescente de 1990. Essas transformações em curso do Brasil estiveram alinhadas a interesses dos mais diversos setores: os jesuítas, os senhores de escravos, os médicos, os asilos, os higienistas e filantropos, os tribunais, a polícia, os patrões, a família, o Estado, as Forças armadas, os juizados¹⁷ de menores e a sociedade civil (Pilotti; Rizzini, 2011).

Criança: responsabilidade de quem? Em todos os tempos e em qualquer parte do mundo, existiram crianças desvalidas - sem valor para e sem proteção de alguém - órfãs, abandonadas, negligenciadas, maltratadas e delinquentes. A quem caberia a responsabilidade de assisti-las é uma questão que tem acompanhado os séculos, compondo uma intrincada rede de assistência provida por setores públicos e privados da sociedade. No Brasil, a história mostra que foram muitas as mãos por que passaram tais crianças (Pilotti; Rizzini, 2011, p. 17).

¹⁶ Ver Rizzini e Rizzini (2004); Pilotti; Rizzini, (2011); Sales (2005).

¹⁷ Implantou a justiça de “menores” especializada. Com caráter de cientificidade, de profissionalização e de interdisciplinaridade, contou com a participação de higienistas, educadores e juristas (Silva, 2005).

Relevante frisar, que na história das políticas para crianças e adolescentes, houve uma visível distinção entre aquelas direcionadas aos filhos/as da elite e aos filhos/as dos considerados pobres¹⁸. Para as elites, o acesso à educação formal, às faculdades de direito, medicina e engenharia, aulas de piano, boas maneiras, com formação para os postos de liderança - embora presente a demarcação da desigualdade de gênero, pois as mulheres eram destinadas para a organização do espaço privado e doméstico. Para os pobres, construíram-se os orfanatos, as rodas dos expostos¹⁹, as casas de correção, as escolas agrícolas, as escolas de aprendizes. Aplicou-se uma profissionalização subalterna, com inserção no mercado de trabalho - assalariado ou informal. A educação não era dever do Estado, mas uma responsabilidade da família e se as crianças e adolescentes não acessassem a educação, apresentava-se uma situação irregular, cuja responsabilidade cabia à família (Faleiros, 2005).

De acordo com Perez e Passone (2010), às políticas de atendimento infanto-juvenil acompanharam as transformações históricas e políticas que envolveram a emergência e consolidação das políticas sociais no Brasil, estas também influenciadas pelas mudanças no cenário mundial. Os autores demarcam que três momentos são mais significativos de transformação institucional e de produção legal do Estado Brasileiro, os quais denotam o início da institucionalização da Doutrina da Situação Irregular e a transição para Doutrina da Proteção Integral, sendo: o Estado Novo, período caracterizado pelo autoritarismo populista de Getúlio Vargas (1930 a 1945); o período de ditadura militar e o retrocesso dos direitos políticos e civis (1964 a 1985), e o período de redemocratização do país, a partir de 1985, o qual culminou na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e no reconhecimento dos direitos constitutivos de cidadania para a população brasileira.

¹⁸ Vale ressaltar, que em um país cujas crianças negras foram abandonadas à própria sorte em um contexto pós-abolição, marcado por ideais eugênicos e de branqueamento, não é preciso dizer que a Doutrina da Situação Irregular determinou de forma massiva a vida dessas crianças. A Doutrina da Situação Irregular propunha-se oficialmente a educar, porém mantinha a criança em medida de internação e sob custódia do Estado. Dessa forma, não será por mera coincidência que os estereótipos negativos ligados ao menor em situação irregular sejam os mesmos que se projetam, historicamente, à criança negra (Teixeira, 2016).

¹⁹ Dispositivo em forma de cilindro, colocado na parede de fora de algumas Santas Casas, que permitia à pessoa de fora girá-lo após colocar nele uma criança. Essa criança era geralmente “filha bastarda”, não reconhecida pelo pai e considerada uma desonra para a mãe, diante da pressão moral social (Faleiros, 2005, p. 172).

Foi com a realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância em 1920, que emanou a criação de uma agenda sobre a proteção social e o debate pela sociedade acerca da regulamentação da assistência e proteção aos “menores” abandonados e delinquentes. O resultado foi a promulgação do Código de Menores em 1927 por meio do Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro (Perez; Passone, 2010). A partir de então estabeleceu-se um aparato estatal de regulamentações jurídico-assistenciais que cumpriam funções protetivas, preventivas e tutelares em face da criminalidade infantil (Rizzini; Sposati; Oliveira, 2019).

Por meio do Código Melo Mattos de 1927, os juízes decidiam o destino de crianças e adolescentes. Aos pobres em situação de risco, uma atitude assistencial e aos considerados perigosos ou delinquentes uma atitude repressiva. Os caminhos eram ou internação - perigosos e delinquentes, ou pela sua colocação em família substituta, adoção, ou ainda pela punição de pais e responsáveis - em situação de risco (Faleiros, 2005).

A partir da instalação do Estado Novo, no ano de 1937, os discursos dos representantes do Estado passaram a carregar uma preocupação ideológica quanto o atendimento à infância e à juventude. Na ditadura implantada por Getúlio Vargas, intervir junto à infância torna-se uma questão de defesa nacional. A almejada assistência centralizada é implantada pelo governo Vargas, em 1941, com a criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) (Rizzini; Rizzini, 2004).

A implantação do SAM tem mais a ver com a questão da ordem social que da assistência propriamente dita. Esta instituição, que deveria orientar a política pública para a infância, é redefinida em 1944 (Decreto-lei n. 6.865). Vinculada ao Ministério da Justiça e aos juizados de menores, tem como competência orientar e fiscalizar educandários particulares, investigar os menores para fins de internação e ajustamento social, proceder ao exame médico-psicopedagógico, abrigar e distribuir os menores pelos estabelecimentos, promover a colocação de menores, incentivar a iniciativa particular de assistência a menores e estudar as causas do abandono (Pilotti; Rizzini, 2011, p. 54).

No período do Estado Novo, a política de proteção e assistência ao “menor” e a infância, representada por meio de órgãos federais, como o Serviço de Assistência a Menores (SAM), estava definida a partir de duas categorias - o “menor” e a criança. No Governo Vargas, a criança pobre e sua família passaram a ser objeto de ações, tendo como meta “a preparação do futuro cidadão, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como capital humano do país,

através do preparo profissional, e o respeito à hierarquia através da educação da criança (Pereira, 1992 *apud* Piloti; Rizzini, 2011, p. 262).

Aprofundou-se a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos “menores” como principal tática de contenção e atendimento à criança ou adolescente destituídos de status social. A criação do Departamento Nacional da Criança (DNCR), do SAM e da Legião Brasileira de Assistência (LBA), marcaram o atendimento às famílias, crianças e jovens no período (Perez; Passone, 2010).

De acordo com Custódio (2008), a concepção de situação irregular produziu um discurso carregado de estigma acerca da infância, discurso que era aprisionado por conceitos positivistas da minoridade. O conceito “menor” trazia consigo a legitimação de políticas de controle social, vigilância e repressão.

[...] Por situação irregular compreendia-se a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, além da situação de maus-tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por desadaptação familiar ou comunitária, e de autoria de infração penal. A pobreza era, assim, *situação irregular*, ou seja uma exceção. [...] (Faleiros, 2005, p. 172, grifos do autor).

O termo “menor” era aplicado não para designar menores de idade de quaisquer classes sociais, mas para diferenciar um determinado segmento: o pobre. Essa marca ficou incutida na subjetividade dos brasileiros/as e impõe-se até os dias atuais (Coimbra; Nascimento, 2003), em que pese os avanços no campo das normativas e discussões teóricas e políticas.

De acordo com Costa (2006), a Doutrina da Situação Irregular pode ser sintetizada da seguinte forma:

a) A Doutrina da Situação Irregular não se dirige ao conjunto da população infante-juvenil, mas apenas aos menores em situação irregular; b) Consideram-se menores em situação irregular: os carentes, os abandonados, os inadaptados e os infratores; c) A Doutrina da Situação Irregular estabelece as mesmas medidas para menores infratores e não-infratores; d) Nessa doutrina, além das medidas previstas em lei, o juiz pode aplicar outras que lhe pareçam convenientes; e) O menor torna-se, portanto, objeto de intervenção jurídica e social do Estado; f) Mecanismos típicos do controle social do delito (Polícia e Justiça) são usados no controle social da pobreza [...] (Costa, 2006, p. 15-16).

Naquele período, segundo a Doutrina da Situação Irregular, a condição dos “menores” era fruto de um abandono por parte de seus responsáveis, seja material, afetivo ou moral, estabelecendo uma associação entre carência, “desorganização”

familiar e ato infracional. A Doutrina da Situação Irregular, numa espécie de controle da pobreza investigava a conduta pessoal, a família e o abandono social dessas crianças e adolescentes (Jimenez; Frasseto, 2015).

[...] percebemos nessa época uma visível preocupação com a disciplina das crianças pobres, com a necessidade de colocar em ordem os "desviados" ou aqueles que poderiam vir a sê-lo. Para eles, o espaço jurídico prevê a reeducação, a internação e a preparação para o trabalho. No conjunto dessas medidas, chamadas de proteção, o Estado vai construindo um modelo do que diz ser assistência à pobreza (Coimbra; Nascimento, 2003, p. 26, grifo da autora).

A atuação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) teve como modelo básico a internação de menores desvalidos e transviados (Pilotti; Rizzini, 2011). Nesse período, houveram tentativas de aprovação de contrapropostas ao modelo do SAM - não numa perspectiva de direitos - mas no sentido da criação de órgãos mais autônomos administrativa e financeiramente. As propostas de mudanças culminaram na Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), aprovada em 1964, por meio da Lei nº 4.513. Coube a ela formular e implementar a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM).

Considerando a falência do modelo do SAM, diante de inúmeras denúncias quanto à violência praticada contra crianças e adolescentes institucionalizadas, houve também a necessidade da criação de uma nova legislação voltada à infância e à adolescência, uma vez que o Código Melo de Mattos estava esgotado (1927). Assim, a Doutrina de Situação Irregular é promulgada por meio do Código de Menores de 1979, através da Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

O Código de 1979 dispõe sobre a assistência, proteção e vigilância a menores até 18 anos de idade, que se encontram em Situação Irregular. Coube a essa nova legislação designar como o Estado deveria acompanhar crianças e adolescentes que passavam por omissão dos pais, aquelas cujos pais não poderiam lhe prover, vítimas de maus tratos, em situação de perigo real, as que se encontravam em ambiente que iriam contra os maus costumes, os que apresentavam grave inadaptação familiar e os autores de infração (Morais; Ferreira, 2019, p. 626).

O artigo 2º do Código de 1979 dispõe sobre a "situação irregular" mencionada no inciso I do artigo 1º. Considera-se em situação irregular o "menor": I - privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que eventualmente, em razão de: a) falta, ação ou omissão dos pais ou responsáveis; b)

manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-los; II - vítima de maus tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsável; III - em perigo moral devido a: a) encontrar-se, de modo habitual, em ambiente contrário aos bons costumes; b) exploração em atividade contrária aos bons costumes; IV - privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V - com desvio de conduta, em virtude de grave estado de inadaptação familiar ou comunitária; VI - autor de infração penal (BRASIL, 1979).

De acordo com Leite (2006), a expressão "situação irregular", englobava os casos de delinquência, vitimização e pobreza de crianças e de adolescentes, além de outras hipóteses extremamente vagas, que autorizavam a atuação irrestrita do Juiz de Menores. O Código de Menores instituiu tipos abertos para caracterizar situações irregulares que justificariam a intervenção do Estado, através do Juiz de Menores - situações de perigo moral ou com desvio de conduta. Autores de infração penal, privados de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, vítimas de maus tratos, com desvio de conduta, perigo moral, privados de representação ou assistência legal, eram considerados em "situação irregular". O Código de Menores de 1979 também não fazia distinção entre "menor" abandonado e "menor" delinquente, ambos eram considerados em "situação irregular" e passíveis de aplicação das mesmas medidas. Estas medidas geralmente eram a internação e em ambos os casos, se dava numa mesma unidade de atendimento. Embora, houvesse um discurso de internação em último caso, disseminado pela Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), instituída no primeiro ano do Golpe de 1964, a realidade era de expressivas internações em decorrência da chamada "situação irregular".

A missão da Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM) era encobrir que o expressivo número de "menores abandonados" não se transformassem em presa fácil do comunismo e das drogas, o que impactaria o desenvolvimento nacional. Assim, o lema da PNBEM e FUNABEM era o de prevenção e reintegração social, na família ou na comunidade, embora tenham favorecido internações em massa, por meio das Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEMs) e de entidades privadas de assistência (Pilotti; Rizzini, 2011).

De acordo com Coimbra e Nascimento (2003) a política de internação se fortaleceu, sobretudo, nos dois períodos ditatoriais brasileiros, seja por meio do SAM implantado durante o Estado Novo e a FUNABEM, que surgiu em 1964 durante o

período da ditadura militar. Na vigência dos Códigos de Menores, “esses estabelecimentos eram denominados ‘depósitos’ e se diziam destinados ao ‘regime educativo’, com a finalidade de prevenção ou preservação. Em realidade, eram locais onde crianças e jovens pobres sofriam toda sorte de maus-tratos” (p. 25).

O cenário se modificou, a partir de inúmeras denúncias apontando injustiças cometidas contra crianças e adolescentes internados, somado a situações de exploração sexual e trabalho infanto-juvenil. Ecoou o debate sobre os direitos das crianças e dos/as adolescentes e as críticas sobre o modelo de atenção vigente. Diversas vozes pregaram o fim do estigma decorrente da expressão “menor”, com teor excludente e classista, reivindicando pelo reconhecimento da criança e do/a adolescente enquanto sujeitos de direitos. A partir de então, houve a criação, na Assembleia Constituinte, da Comissão Nacional Criança e Constituinte, culminando na inserção, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), dos princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e, especialmente, com o acolhimento da Doutrina da Proteção Integral (Leite, 2006).

Em suma, o que se configurou na história do Brasil é que nos Códigos de Menores de 1927 e 1979, os “menores” foram criminalizados por motivos sociais. Essa configuração se modifica na letra da lei, com a transição para a Doutrina da Proteção Integral, permanecendo a mesma base estrutural da sociedade em que vivemos - uma sociedade de diferentes tipos de controle (Silva, 2005).

1.1. SUJEITOS DE DIREITOS: CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOB A ÓTICA DA DOCTRINA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

Nois já passou veneno, quer passar nutella
Cê é tudo nosso, cadê nossa parcela?
Final feliz não pode só ser em novela
(Deixa Deus Guiar - Álbum Rap na Medida, 2022)

Na contramão da perspectiva menorista, a partir das lutas sociais travadas por diversos atores da sociedade civil, estudiosos/as, trabalhadores/as das diversas políticas, promulgou-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), que tem em sua concepção de garantia de direitos, o reconhecimento das especificidades do humano que se relaciona com o mundo a partir da condição social

dos sujeitos - mulher, negro, indígena, idoso, criança, pessoas com deficiência, entre outros. Foi na construção da noção de direitos humanos no Brasil, que se firmou políticas voltadas para a promoção e a defesa de grupos específicos (Natalino *et al.*, 2009).

Especificamente, crianças e adolescentes, foram considerados como um público em fase peculiar de desenvolvimento e particularmente vulnerável a uma série de violações de direito e requeriam políticas efetivas de direitos humanos. A realidade de inadequado acesso à educação, à alimentação e a saúde, somados a fragilidade na convivência familiar e comunitária, trabalho infantil e exploração sexual, violência doméstica e institucional em unidades socioeducativas eram pauta de debates e reivindicações. Tais violações privavam uma parcela considerável da infância e adolescência brasileira, ao desenvolvimento pleno e o direito de cidadania (Natalino *et al.*, 2009).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), primeiro marco de referência no que diz respeito a um novo olhar para temática criança e adolescente, vem respaldar o desenvolvimento de políticas públicas a partir da ótica de promoção e defesa de direitos, rompendo com o modelo assistencial-repressivo e discriminatório, oriundo do Código de Menores²⁰. Sob a ótica da proteção integral, o olhar às crianças e adolescentes passa a considerá-los/as sujeitos de direitos, devendo ser assegurado a estes/as prioridade absoluta e proteção integral por meio da família, da sociedade e do Estado. Nesse período de transição democrática do país, as concepções se modificaram - do problema do “menor” para um “gravíssimo problema socioeconômico brasileiro” (Pilotti; Rizzini, 2011, p. 318).

Fortalecendo tal perspectiva, em 1990, o país ratifica a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e promulga o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (1990) que passa a regular as conquistas estabelecidas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988).

O Estatuto da Criança e do/a Adolescente foi instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e materializou-se enquanto contraposição histórica a um passado de controle e de exclusão social. Expressa direitos da população infanto-juvenil

²⁰ Como exemplo e em contraponto às práticas respaldadas pelo Código de Menores, tem-se a regulamentação do sistema socioeducativo em âmbito federal por meio da Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente (CONANDA) e em 2012, a promulgação da Lei nº 12.594, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

brasileira, afirmando o valor intrínseco de crianças e adolescentes como seres humanos, a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento, um olhar futuro acerca da infância e adolescência como portadoras de continuidade do seu povo e o reconhecimento da sua situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2006).

A promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescente buscou romper com as práticas estigmatizantes e excludentes voltadas principalmente à infância pobre, que era objeto das políticas de controle social, materializada por meio dos asilos, preventórios, internatos, patronatos e presídios (Pilotti; Rizzini, 2011).

A nova legislação infanto-juvenil aboliu o uso do termo “menor”, apresentando mudanças estruturais significativas na política de atendimento à infância e à adolescência e na própria concepção de tais fases da vida. O ECA não protege apenas aqueles que se encontram desamparados, em uma situação histórica e ideologicamente nomeada de irregular. É uma tentativa de universalizar, de garantir a todas as crianças e adolescentes, a despeito de seus contextos socioeconômicos, o direito de ser criança, de ser adolescente, enquanto sujeitos de direitos fundamentais, reservando-lhes indistintamente o status de prioridade nacional (Ciarallo; Almeida, 2019, p. 615).

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e do Estatuto da Criança e do/a Adolescente, o Estado passa a atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos, tendo como orientação o princípio da incompletude institucional, o que significa que a proteção integral às crianças e adolescentes, apenas se efetiva com a ação complementar das diversas políticas públicas (saúde, educação, assistência social, lazer, cultura, dentre outras).

De acordo com Motti (2015), entende-se incompletude institucional como:

[...] resposta às necessidades dos trabalhos no campo da socioeducação, que requer um olhar compartilhado de todos os setores institucionais, para compreender e atuar de forma conjunta, frente aos desafios que a socioeducação se impõe como política pública voltada para o sistema de garantia dos direitos do adolescente (p. 17).

Esse princípio reforça a necessidade de ações articuladas em todas as esferas do Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos/as Adolescentes (SGDCA)²¹ e

²¹ O Sistema de Garantia de Direitos dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) foi instituído pela Resolução 113/2006 do CONANDA, constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do/a adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e municipal.

quando não realizadas de maneira articulada, não possibilitam a superação de uma série de violações. O Estatuto da Criança e do/a Adolescente institui assim, no Brasil, a cidadania da infância e as bases ético-políticas de uma profunda transformação cultural (Sales, 2005).

Nesse contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) e o Estatuto instalaram um sistema de “proteção geral de direitos” de crianças e adolescentes com o intuito de efetivar a implementação da Doutrina da Proteção Integral, denominado Sistema de Garantia de Direitos das Crianças e dos/as Adolescentes (SGDCA) (BRASIL, 2006).

O foco de atuação do Estado se transformava, não mais numa lógica de compreender as famílias como responsáveis pela situação precária de desenvolvimento de seus filhos e filhas e sim, na necessidade de ações entre família, Estado e sociedade para a garantia da proteção ao público infanto-juvenil.

1.2 O SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE) E A EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

A Política da Infância e Adolescência, a partir dos marcos da CF/1988 e do Estatuto da Criança e do/a Adolescente foi pensada e elaborada numa perspectiva de gestão democrática, em que o lócus institucionalizado pelo Estatuto da Criança e do/a Adolescente para participação da sociedade civil são os Conselhos dos Direitos da Criança e do/a Adolescente, em todos os níveis federativos. Legalmente, isto significou um fim à postura tradicional de políticas centralizadas, impositivas e desassociadas da realidade local, por não ter a participação da sociedade civil. Assim, o novo direito da criança e do/a adolescente passa a exigir das instituições transparência e gestão participativa, com um contato permanente com os Conselhos dos Direitos e Tutelares, com a comunidade e com a sociedade civil organizada (BRASIL, 2006).

Como já mencionado, a legislação que trata do atendimento a adolescentes autores/as de ato infracional fundamenta-se inicialmente no Estatuto da Criança e do/a Adolescente de 1990, com base na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e posteriormente na aprovação da Resolução nº 119 de 11 de dezembro de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

(CONANDA) que dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), instituído anos depois, pela Lei 12.574 de 18 de janeiro de 2012. Há um espaço temporal entre o Estatuto, de 1990, e a implementação do SINASE, por meio da Lei de 2012, período de gestação da lei, reflexo dos processos políticos de aprovação e considerações do Projeto de Lei nº 1.627/2007 de criação do SINASE.

Conforme o Plano Nacional Decenal de Atendimento Socioeducativo (2014-2023), a Resolução 119/2006 do CONANDA e a Lei 12.594/2012 - Lei do SINASE, constituem a normatização conceitual e jurídica, necessária a implementação, em todo território nacional dos princípios consagrados nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, nas Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens com restrição de Liberdade, na Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, relacionadas à execução das medidas socioeducativas destinadas aos/às adolescentes a quem se atribui prática de ato infracional (BRASIL, 2013b).

Assim, a partir destes marcos legais tem-se os fundamentos para constituição de um Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), enquanto política pública articulada e com especificidades - a Política da Socioeducação. De acordo com o artigo 1, parágrafo 1 da Lei nº 12.594/2012, o SINASE é entendido como:

[...] o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei (BRASIL, 2012).

O debate sobre a gestão do SINASE perpassa pelo âmbito da administração, ao delimitar no campo das relações na sociedade a necessidade de respostas históricas a uma expressão da “questão social”, definindo sua finalidade, assim como, estabelecendo as formas que o Sistema se organizará.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), incorporou em seu desenho a modalidade de gestão social que propõe processos decisórios participativos e coletivizados (Cesconeto, 2019). No Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o conceito adotado é o da gestão participativa, que demanda autonomia competente e participação consciente e implicada de todos os/as profissionais que integram a execução do atendimento socioeducativo. Está

diretamente associada ao compartilhamento de responsabilidades, mediante compromisso coletivo com os resultados (BRASIL, 2006, p. 40).

A gestão do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) priorizou a municipalização dos programas de meio aberto, mediante a articulação de políticas intersetoriais em nível local e, a constituição de redes de apoio nas comunidades; e a regionalização dos programas de privação de liberdade, que fica sob a responsabilidade do Estado, a fim de garantir o direito à convivência familiar e comunitária dos/as adolescentes internados/as, bem como, as especificidades culturais (Cesconeto, 2019).

A gestão participativa no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), deve propiciar aos/às adolescentes e jovens atendidos acesso a direitos e às oportunidades de superação de sua situação, de ressignificação de valores, bem como o acesso à formação de valores para a participação na vida social, uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sancionatória e uma dimensão substancial ético-pedagógica considerando suas necessidades em totalidade (BRASIL, 2006).

A partir da implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), institui-se a regulamentação para aplicação e execução do conjunto de medidas socioeducativas, o estabelecimento de previsões normativas para atuação do Sistema de Justiça, políticas setoriais e demais atores do sistema socioeducativo e a corresponsabilidade de tais atores no acompanhamento dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2017).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), possibilita a complementação do Estatuto da Criança e do/a Adolescente, ao definir os objetivos das medidas socioeducativas. Objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos e defende, ainda, a ideia dos alinhamentos conceitual, estratégico e operacional, estruturada, principalmente, em bases éticas e pedagógicas (BRASIL, 2006).

Inicialmente, as medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, em seu artigo 112, sendo: a) advertência; b) reparação de dano; c) semiliberdade; d) internação; e) liberdade assistida e f) prestação de serviços à comunidade. As duas primeiras se materializam ainda na esfera do Judiciário e do Ministério Público; semiliberdade e internação são executadas no âmbito dos Estados, consideradas como medidas em meio fechado, e as duas últimas,

configuram-se como medidas em meio aberto, embora tipificadas como Serviço de Proteção Social de Média Complexidade no SUAS, ofertado nos Centros de Referências Especializado de Assistência Social (CREAS), podem ser ofertadas em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) Organizações da Sociedade Civil (OSCs), órgãos gestores da política de assistência social, quando da inexistência de CREAS ou conforme organização municipal.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) estabelece que cabe aos municípios a execução dos “programas”²² de atendimento em meio aberto, sem, no entanto, definir qual política ou órgão específico seria responsável pela oferta, permitindo formas variadas, dependendo do desenho assumido pelo município.

Há nesse quesito, uma polêmica, tanto nos territórios, quanto com juristas, uma vez que na Tipificação dos Serviços Socioassistenciais (Resolução n. 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS) o Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) está tipificado como serviço de média complexidade, ofertado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). “Os CRAS e os órgãos gestores são utilizados por mais de 2000 municípios, geralmente por ausência de CREAS, pela não estruturação da Proteção Especial ou por questões territoriais” (BRASIL, 2018, p. 26).

No entanto, é possível que o atendimento aos/às adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto seja ofertado em outros espaços conveniados/parceiros da política de assistência social, como Organizações da Sociedade Civil (OSC's).

O Estatuto da Criança e do/a Adolescente prevê medidas socioeducativas conforme a proporcionalidade do ato infracional cometido, levando em consideração algumas questões fundamentais, quais sejam: (a) a capacidade do adolescente em cumprir determinada medida; (b) as circunstâncias que sucedeu o suposto ato infracional; e (c) a gravidade deste último

Seus objetivos são: I - a responsabilização do/a adolescente/jovem quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação; II - a integração social do/a adolescente/jovem e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu Plano Individual de Atendimento

²² Entendem-se por programa de atendimento a organização e o funcionamento, por unidade, das condições necessárias para o cumprimento das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

(PIA²³); e III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (BRASIL, 2012).

No Paraná, a gestão das medidas socioeducativas de internação, internação provisória e semiliberdade competem à Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJU). O regime de semiliberdade constitui medida restritiva de liberdade, aplicado nas Casas de Semiliberdade²⁴, o qual pode ser determinado desde o início ou como forma de transição para o meio aberto, visando o fortalecimento de vínculos e o contato com a rede de apoio presente no território, com a realização de atividades externas independentemente de autorização judicial. A internação constitui medida privativa de liberdade, aplicado nos Centros de Socioeducação (CENSE)²⁵, sujeita aos princípios que regem o atendimento socioeducativo, especialmente, os de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar do adolescente como pessoa em desenvolvimento.

Já as medidas socioeducativas em meio aberto, estão previstas no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS)²⁶, por meio do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), que é executado pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), unidade da Proteção Social Especial de Média Complexidade.

²³ Instrumento de previsão, registro e gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente (BRASIL, 2012).

²⁴ O espaço físico destinado ao programa é caracterizado como uma moradia e deve reproduzir o modelo de uma residência. Sua concepção visa proporcionar um ambiente socioeducacional que permita, ao educando, desenvolver um novo código de convivência, mas que também lhe ofereça garantias quanto à segurança pessoal, com limites espaciais definidos que lhe garantam proteção.

²⁵ Os Centros de Socioeducação são as unidades de atendimento que executam as medidas socioeducativas privativas de liberdade que integram a rede de atenção ao adolescente em conflito com a lei do Estado do Paraná. Estão articuladas entre si e com os demais equipamentos da rede, programas e regime de atendimento, Poder Judiciário, Ministério Público, permitindo o funcionamento orgânico do sistema de justiça juvenil. As bases de implantação dos Centros de Socioeducação são definidas pela sua concepção arquitetônica, concepção sócio-pedagógica, dinâmica funcional e definição de equipamentos e materiais (Paraná, 2024a).

²⁶ Existem hoje na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná, dois Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS I e II). O CREAS I oferta o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI), além do Serviço Especializado de Abordagem Social e o Serviço para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas famílias. Já o CREAS II, oferta também o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) e o Serviço de MSE-MA. Para mais informações sobre as ações realizadas conforme Serviços, ver: Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004).

O acompanhamento se fundamenta no atendimento especializado, na escuta qualificada, dos/as adolescentes/jovens e de suas famílias de forma integrada aos demais serviços socioassistenciais e às políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e lazer - princípio da incompletude institucional. A concretização dos objetivos das medidas socioeducativas e a ampliação da proteção social ao/a adolescente/jovem e suas famílias, requer acesso a serviços públicos de qualidade (BRASIL, 2017).

Objetiva primordialmente o desenvolvimento de uma ação socioeducativa sustentada nos princípios dos direitos humanos (BRASIL, 2006). Assim, o SINASE se constituiu enquanto uma política pública destinada a adolescentes (e jovens²⁷), e se correlaciona e demanda iniciativas dos diferentes campos das políticas públicas e sociais. A política de atendimento socioeducativo, interage com diferentes sistemas e políticas, exigindo a atuação diferenciada para garantir tanto a responsabilização em relação à prática do ato infracional, quanto a garantia de direitos (Brito, 2020).

Os órgãos deliberativos (Conselhos dos direitos da criança e do/a adolescente dos diversos níveis) e gestores do SINASE (os órgãos gestores e de execução da política socioeducativa são aqueles responsáveis, dentro do respectivo nível federativo ou em conformidade com os termos do consórcio intermunicipal pela coordenação do Sistema Socioeducativo) são articuladores da atuação das diferentes áreas da política social. Neste papel de articulador, a incompletude institucional é um princípio fundamental orientador de todo o direito da adolescência, pressupondo então que a prática dos programas socioeducativos e da rede de serviços, como educação, saúde, trabalho, previdência social, assistência social, cultura, esporte, lazer, segurança pública, entre outras, estejam em diálogo, para a efetivação da proteção integral de que são destinatários todos/as adolescentes (Brito, 2020).

Deste modo, a execução do atendimento socioeducativo não pode se materializar de forma isolada, em que pese as antigas formas de atendimento, como

²⁷No que diz respeito à faixa etária, com base no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, as medidas socioeducativas são aplicadas a adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos que cometeram ato infracional. Em alguns casos, podem ser aplicadas até o limite de 21 anos, consideradas como situações excepcionais quando um/a adolescente perto de completar os 18 anos, comete um ato infracional. A superveniência da maioridade penal não interfere na apuração de ato infracional nem na aplicabilidade de medida socioeducativa em curso, inclusive na liberdade assistida, enquanto não atingida à idade de 21 anos (MPPR, 2018 com base na Súmula 605 do Supremo Tribunal de Justiça). Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/crianca/Pagina/Sumulas-do-STJ-Superior-Tribunal-de-Justica-Anotadas>.

às casas de correção de menores. A incompletude institucional exige que os programas socioeducativos contemplem a participação das políticas setoriais, evitando assim as práticas que marcaram a história de atendimento a este público, que tinham como referencial a repressão, criminalização da pobreza e culpabilização das famílias (Motti, 2015).

Pressupõe desta forma um trabalho em rede, de modo que os/as adolescentes e jovens possam ser atendidos na integralidade de suas necessidades. Como aponta Tejedas (2009) no âmbito das políticas sociais a concepção de redes surge como uma possibilidade de superação da histórica fragmentação presente na intervenção de diferentes áreas. Contudo, mais do que permitir ações integradas, favorecedoras da atenção integral, especialmente à infância e à juventude, a atuação em redes requer novas posturas interpessoais e interinstitucionais. Assim, trata-se de uma estratégia que guarda relação com o fomento da democracia, não sendo possível conceber a materialização do Estatuto da Criança e do/a Adolescente desconsiderando a estratégia da atenção em rede.

Vale destacar, que no Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo (PMSE) de Foz do Iguaçu, a situação denota fragilidade na gestão da política socioeducativa, uma vez que, embora o Plano tenha sido aprovado no ano de 2015, conforme Resolução nº. 075/2015/CMDCA, sua aprovação contou com ressalvas, com emissão de parecer que avalia a necessidade de apresentação da versão definitiva do referido Plano pelo órgão gestor ao CMDCA, com ajustes e apontamentos propostos. Houve mudanças na gestão do Poder Executivo Municipal neste período, sendo apresentada uma proposta interna de reelaboração do Plano Municipal no ano de 2018, esta que não foi submetida ao CMDCA, também por questões de estruturação (FOZ DO IGUAÇU, 2015).

Neste período, foi rearticulado o Comitê Intersetorial de elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo, criado pelo Decreto n. 26.176, de 20 de fevereiro de 2018. O Comitê se reuniu em alguns momentos, no entanto, diante de uma grande rotatividade dos/as representantes e do período de pandemia da Covid-19, acabou por desarticular-se na proposta de reelaboração do Plano e de acompanhamento das ações que deveriam acontecer no decênio 2015-2024. Assim, atualmente há o Plano aprovado em 2015 em vigência, mas sua aplicação está comprometida, embora Ministério Público e Poder Judiciário tenham cobrado a proposta com revisão.

Elencaram-se alguns pontos do Plano para problematizar, uma vez que podemos dizer que é “letra morta”: ele menciona formas de financiamento, porém infere “deve-se estabelecer com a rede, quais as fontes de recurso do Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo”, o que também não explicita qual fonte de recurso haverá para execução da política. Referem que a avaliação é importante, e que o monitoramento será contínuo, pela Secretaria Municipal de Assistência Social, como também pelos Conselhos responsáveis pelo Controle Social, embora isso não seja uma realidade, uma vez que não houve nem a aprovação de uma proposta revisada pelo CMDCA, conforme solicitação via parecer deste próprio Conselho, tampouco monitoramento das metas do Plano de 2015.

Conforme Schelbauer (2022), o PMSE apresenta outros equívocos, como utilizar nomenclatura divergente da Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais de 2009. Anterior a Tipificação, denominava-se Programa de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade, porém após 2009, passou a ser Serviço de Proteção Social a adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade. Outro elemento que o Plano traz é de que o PMSE visa implementar o atendimento socioeducativo em meio aberto de Reparação de Dano, Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade. Reparação de Dano é determinado a ser cumprido pelo Poder Judiciário e não tem vinculação alguma com o CREAS. Lacunas e equívocos em um documento fundamental para execução da Política, denota pouco compromisso em sua elaboração. Há diversos outros elementos trazidos pela autora, de suma importância para que os/as envolvidos na gestão do SINASE a nível municipal possam refletir. Embora, os/as profissionais de outrora, em sua maioria sejam outros/as do período de elaboração do Plano/2015, não há como falar em gestão do SINASE sem rigor teórico e ético-político, articulação intersetorial, financiamento, avaliação constante. A realidade indica que não há homogeneidade na gestão e execução da política socioeducativa (Cesconeto, 2019).

No caso da socioeducação, em diálogo com Sposati (2011) aponta-se que diante da precarização ou desapropriação das condições de vida e de viver da população, é necessário que as políticas sociais dêem novas respostas além das convencionais, como exemplo a educação, que não basta apenas propor a escola, a condição do docente, da disponibilidade das vagas, é preciso afiançar condições aos sujeitos para frequentarem o espaço escolar. É preciso construir o acesso ao

transporte, alimentação, material escolar, uniforme, tornando-se imprescindível desmercadorizar as condições que permitam a frequência escolar, não se configurando como uma ação discriminatória da política setorial, direcionada aos mais pobres. O mesmo vai ocorrer com outras políticas, como a saúde.

Assim, concorda-se com Sposati (2011) quando aponta que, embora haja um arcabouço legal e normativo que dispõe sobre os direitos sociais, humanos e de cidadania, a realidade demonstra um agravamento das desigualdades e desproteções. No que diz respeito a incompletude institucional e as ações articuladas no atendimento destinado à política socioeducativa, observa-se uma lacuna para efetividade destes direitos em sua integralidade, que guarda relação com uma das heranças da política social latino-americana, isto é, a ausência de articulação e intersectorialidade entre as áreas de atuação de cada política, permanecendo uma institucionalização setorializada e fragmentada das políticas, o que impacta na oferta e dinâmica dos serviços na relação com a população.

Contemporaneamente, a crise do capital tem acarretado em graves consequências para todos os âmbitos da vida social, econômica e cultural, e tal cenário, interfere para que as políticas sociais sejam cada vez menos universais e mais focalizadas, com a multiplicação de condicionalidades e o direcionamento da provisão do bem-estar para os indivíduos e as famílias, principalmente as mulheres (Sposati, 2011).

A materialização do princípio – cerne da política socioeducativa - da incompletude institucional se vê fragilizado, pois como aponta Tejedas (2009), para a materialização deste princípio, não cabem ações isoladas ou conceber que uma instituição sozinha possa responder às distintas necessidades sociais daqueles que têm seus direitos violados, pois o conceito de rede se aplica, também, à articulação entre diferentes áreas do conhecimento. “[...] Tais necessidades não de ser contempladas mediante a articulação entre políticas de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte, segurança pública e justiça” (Motti, 2015, p. 19).

No que diz respeito a etapa da adolescência, entendida como aquela em que há um desenvolvimento especial dos sujeitos, requer suporte, apoio e orientação, para que seja usufruída de forma ampla e completa. Todavia, os processos de desigualdade impedem parcela significativa de adolescentes a acessarem uma gama de direitos fundamentais e indispensáveis para a vida plena. Em se tratando dos/as adolescentes em conflito com a lei, tratam-se de sujeitos com direitos básicos de

cidadania violados, sendo imprescindível que para além dos avanços normativos, as instituições e as práticas sejam reordenadas (Rizzini; Sposati; Oliveira, 2019).

É necessário que as políticas se atentem as reais condições objetivas de vida dos sujeitos, para poderem contar com os serviços, de modo que não se exijam pré-condições aos usuários e familiares para gestão dos acessos e diga-se que, geralmente, exige-se das mulheres, a responsabilidade em prover a proteção dos membros familiares, de forma incoerente com o papel das políticas públicas (Sposati, 2011).

2. ADENTRANDO AO DEBATE SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Fuja da escola, do caderno, do livro
Vamos pro crime, cometer homicídio
Te dou crack, revólver, o que você quiser
Quero sua morte, venha com Lúcifer
(Anjo da Guarda Vs. Lúcifer - Facção Central)

As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até respostas e formas de enfrentamento às mais diversas expressões da questão social no capitalismo, fundadas na relação de exploração do trabalho pelo capital. Isto é, a questão social, tem relação com as desigualdades fruto dessa relação de exploração do trabalho e também com as respostas geradas pelas classes sociais e seus segmentos, como exemplo, as políticas sociais (Behring, Boschetti, 2016).

No mesmo sentido, Sposati (2011) aponta que compreende as políticas sociais, não apenas como mera estratégia do capital sobre o trabalho e via de mão única, pois a complexidade histórica demonstra que as lutas travadas entre os sujeitos que representam as classes, sob diferentes conjunturas configuraram as políticas

públicas. Segundo a autora, na sociedade do mercado, por mais que aconteça a hegemonia dos interesses do capital também há a contra-hegemonia do trabalho e das forças sociais, que travam lutas por novos ganhos na agenda do Estado, inclusive por novas responsabilidades públicas em direção a consolidação de direitos. Tais lutas não resultam em ganhos plenos, porém significam possibilidades de avanços nos direitos humanos, sociais e de cidadania.

[...] A política social é uma construção histórica e, como tal, não está fadada a ser capturada por um dos lados em que se posicionam os sujeitos sociais históricos, mas sim, e desde que colocada em contexto democrático, em ter disputados seus meios e fins entre os projetos sociais desses sujeitos conscientes e ativos (Sposati, 2011, p. 105).

Nesse cenário, tanto as políticas sociais, como a questão social, possuem particularidades históricas que devem ser apreendidas. Para Wanderley (2010), no caso latinoamericano, a questão social foi imposta pelos colonizadores por meio do pacto colonial, dirigida pelo pacto de dominação burguesa. De acordo com o autor, a questão social centra-se nas extremas desigualdades e injustiças que reinam na estrutura social dos países latino-americanos, resultantes dos modos de produção e reprodução social, dos modos de desenvolvimento, que se formaram em cada sociedade nacional e na região em seu complexo.

Ela se funda nos conteúdos e formas assimétricos que as relações sociais assumem, em suas múltiplas dimensões (econômicas, políticas, culturais, religiosas), com acento na concentração de poder e de riquezas de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada de outras classes, cujos impactos alcançam todas as dimensões da vida social, do cotidiano às determinações estruturais.

Em se tratando das políticas sociais na América Latina, Sposati (2011) infere que a efetivação dos direitos humanos e sociais, em muitos países, é demarcada pela distância entre o que preconiza o texto legal e a realidade, uma vez que valores conservadores e contrários a universalização e equidades de direitos não foram atingidos. Essa realidade se expressa no contexto das políticas educacionais e no que tange ao objeto de estudos desta pesquisa, na relação com os/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa.

Como aponta Zanella (2010),

[...] legislação deveria ser instrumento para a construção da cidadania e não apenas abstração ideológica, sendo que, decretar a educação como direito

não é suficiente quando sabemos que a história da infância no Brasil e no mundo, não foi construída de forma linear, isto é, crianças brasileiras indígenas, negras e pobres viviam em condição de escravidão. Ou seja, a escola sempre foi direito dos mais favorecidos, e nem sempre foi modo de educação para todas as crianças, quando a sociedade acostumou-se a ver os menos desfavorecidos a serem educados e disciplinados por meio do trabalho (p. 11).

Diante de realidades particulares e com determinações específicas, processos como o neoliberalismo e a globalização impactaram de forma diversa a constituição das políticas sociais. O neoliberalismo seria, como aponta Dardot e Laval (2016), mais que uma ideologia, e sim um tipo de política econômica. Entendido como um sistema que cria normas, ampliou sua influência pelo mundo e estendeu a lógica do capital para todas as relações sociais e esferas da vida.

[...] com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (Dardot; Laval, 2016, p. 14-15).

O neoliberalismo subordinou assim a ampliação da agenda pública ao mercado e a filantropia, de modo que o Estado e as demandas dos movimentos sociais ficaram em oposição. Nesse viés, acentuam-se as desigualdades, assentadas nos processos de colonização dos países, não superadas com os movimentos de independência ou na conformação republicana e assim, as necessidades sociais, que deveriam ser providas por políticas sociais, se deslocam para o campo de atenção aos necessitados sociais, encobrendo assim a cidadania e os direitos sociais por boas ações aos mais frágeis (Sposati, 2011).

Já a globalização, configura-se como um sistema de ordem/desordem, matriz de novos conflitos. As elites buscam benefícios e privilégios desta globalização e as majorias que pouco podem influir nas decisões governamentais, sofrem os efeitos sociais ainda mais perversos, precarizando a situação dos povos (Wanderley, 2010). Prevalece então um Estado mínimo, que identifica os mais precarizados, cria formas

de melhorar sua vida, mas não estende a todos/as as condições dignas para prover suas necessidades sociais como marca de reconhecimento da cidadania (Sposati, 2011).

No que diz respeito às influências do neoliberalismo na educação, a partir de uma lógica empresarial e de competitividade, passa-se a conceber as escolas dentro desta lógica. “[...] esta forma de organização escolar possibilita que os processos educativos sejam pensados a partir do princípio da concorrência, competitividade e eficiência [...]” (Trevisol; Almeida, 2019, p. 204).

[...] Desta maneira, a escola como um campo materializado atua na formação do espírito, fornecendo uma estrutura curricular que garante perpetuação e manutenção da racionalidade neoliberal. Essa condição é maior que apenas formar para o mercado de trabalho, pois estamos formando um espírito de um tempo, um novo ethos, uma nova cultura, um estilo de vida (Trevisol; Almeida, 2019, p. 208).

Fortalece-se a ideia de que cada indivíduo é responsável por seu bem-estar e o Estado passa a defender alternativas privatistas que envolvem outros atores, como a família, as organizações sociais e a comunidade geral, na provisão desse bem-estar (Yasbek, 2016).

Nesse sentido, vê-se uma culpabilização dos indivíduos, pela situação de desproteção a qual se encontram, deslocando essa discussão das condições reais que determinaram a sua situação, longe de uma perspectiva de política social universal e de qualidade. A ordem burguesa supõe que o destino pessoal é função do indivíduo (Netto, 2011) e assim, de forma fragmentada, setorial e individualizada se perpetuam as intervenções estatais.

Esse cenário implica na compreensão do significado do projeto social de Estado como um todo e as contradições do movimento histórico dele decorrente, como no caso da política educacional. No caso da educação - foco deste capítulo - esta se redefine com o passar dos tempos e se adapta aos processos de formação técnica e comportamental específicos à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. “O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 9-10).

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NO CAPITALISMO

De acordo com Saviani (2005), educação é uma atividade especificamente humana, em que sua origem coincide com a origem do próprio homem. Assim, para entendermos a educação é necessário entender a realidade humana. A essência humana reside no trabalho, atividade de transformação da natureza, e que transforma os homens. “Esse ato de agir sobre a natureza, transformando-a é o que se chama trabalho” (Saviani, 2005, p. 225).

Na sociedade capitalista, produtora de mercadorias, a educação também torna-se uma mercadoria.

[...] O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador. Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos, e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2005, p. 232).

Com o surgimento da propriedade privada, conseqüentemente, o surgimento das classes (proprietários de terra e não-proprietários), surge a escola. Anteriormente, a educação coincidia com o próprio processo de existência, pois no próprio ato de viver, os homens se educavam e educavam as novas gerações. Assim, no processo de divisão da sociedade em classes, engendrou-se a divisão na educação. Os proprietários com uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora determinada por ele, uma vez que é o trabalho dos não-proprietários que garante o desfrute do ócio e tempo livre e os não-proprietários se educando no próprio processo de trabalho, fora da escola (Saviani, 2005).

[...] A escola, criada na passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista possuía, como função social, ensinar às crianças e adolescentes os códigos da modernidade: leitura, escrita, cálculo, geografia, história, matemática, sendo essas ciências fundamentais para que o homem moderno pudesse avançar para formas de sociabilidade como as que temos no contexto atual do capitalismo, ainda que sejam cunhadas de contradições (Zanella; Lara; Cabrito, 2019, p. 157).

A lógica do capital impacta decisivamente sobre a educação. Mézáros (2005) discorre que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Entendendo a lógica do capital como incorrigível, dentro deste sistema, reformas educacionais não obtém êxito para uma transformação social qualitativa, uma vez que as determinações fundamentais deste sistema são irreformáveis e no máximo, remediam os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista, sem a superação dos antagonismos que a compõe. É nesse contexto, que observaremos que a história da política educacional no Brasil, foi permeada por diversas reformas, às quais estiveram sempre ligadas ao jogo de forças sociais presentes na composição do Estado.

Nesse viés, tal perspectiva nos demonstra que na sociedade capitalista, é inconcebível pensar uma educação enquanto política social, em pé de igualdade entre todos os indivíduos, isto porque, as determinações da vida humana são atravessadas pelos processos de expropriação do trabalho e acumulação de capital, que vão impactar as reais condições humanas.

Mézáros (2005) aponta que a escola, além de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão do sistema do capital, ela também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não houvesse outra alternativa à gestão da sociedade. Prossegue Saviani (2005), que na sociedade capitalista, burguesa, a educação escolar tende a se generalizar, configurando-se como forma principal e dominante de educação, e neste sentido, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pelo contrário, seu objetivo é a preservação de seu domínio, de modo, que apenas irá acionar mecanismos de adaptação para evitar a sua transformação.

As instituições de ensino passaram por transformações em detrimento das mudanças do sistema do capital. Sobretudo, a questão crucial é que neste sistema, busca-se assegurar que os indivíduos adotem as metas de reprodução deste, como se fossem suas, e para isto, a educação consiste na “internalização pelos indivíduos da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas adequadas e as formas de condutas certas” (Mézáros, 2005, p. 44).

No mesmo sentido, Zanella, Lara e Cabrito (2019), inferem que “é importante evidenciar que escola e educação não transformam a ordem social vigente e, por isso, não possuem a capacidade de mudar a realidade de toda a sociedade de forma

coletiva, mas apenas individualmente” (p. 161). No capitalismo, a educação escolar possibilita, no âmbito individual que sejam alcançadas melhores condições econômicas e sociais, no entanto, as próprias determinações do modo de produção capitalista impedem a viabilização de mudanças para o conjunto da sociedade. Todavia, este quadro não deve impedir a luta e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes para que tenham acesso ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer - pois nas contradições da sociedade do capital, as lutas travadas entre as classes sociais que disputam projetos de sociedade, resultam também em conquistas, como é o caso das políticas sociais.

Os antagonismos da sociedade de classes colocam diversos desafios à educação, como a impossibilidade de universalização efetiva da escola (embora, como no caso brasileiro, esteja prevista em lei, como veremos mais à frente), a impossibilidade do acesso de todos/as ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada. O desenvolvimento da educação, em particular, a escola pública entra em contradição com aquilo que a sociedade de classes capitalista exige, pois ao mesmo tempo que exige a universalização da educação, não pode se realizar plenamente, porque recairia em sua superação. Se todos/as acessassem em igualdade às escolas públicas, com o mesmo padrão de qualidade, isto permitiria que os trabalhadores se apropriassem do saber e nesta sociedade, o saber enquanto força produtiva independente do trabalhador se define como propriedade privada do capitalista. “Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista” (Saviani, 2005, p. 257).

De acordo com Mészáros (2005), o sistema do capital não tem na educação formal a força ideologicamente primária para consolidá-lo, assim como, não será esta por si só que fornecerá uma alternativa emancipadora radical, pois uma de suas funções principais na sociedade é produzir tanto conformidade, quanto consenso. Assim, para romper com a lógica do capital é preciso confrontar e alterar todo o sistema de internalização. “De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização” (p. 55, grifo do autor) e assim garantir a subordinação às exigências do sistema do capital.

Assim, o sentido da mudança educacional radical consiste em perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido

pelo capital, em todos os meios disponíveis e naqueles a serem inventados. A partir de um intercâmbio consciente, progressivo, com processos de educação mais amplos, articulados à vida dos indivíduos, a educação formal numa perspectiva de alternativa à ordem hegemônica, poderá contribuir para romper a lógica do capital (Mészáros, 2005).

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente [...] (Mészáros, 2005, p. 65).

A tarefa educacional consiste, portanto, em transformação social, ampla e emancipadora. Estas são inseparáveis, ou têm êxito e se sustentam conjuntamente, ou fracassam simultaneamente (Mészáros, 2005).

2.2 REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DÉCADA DE 1930 AO PERÍODO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

Os debates políticos da chegada da década de 1930 pautavam-se na construção de projetos de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários. Independente do teor ideológico destes, o papel da educação estava alinhado com o horizonte ideológico para realização destes projetos. O debate sobre a educação desde 1910 apresentava-se numa perspectiva salvacionista, isto é, que a partir da educação, os problemas sociais, econômicos e políticos seriam solucionados. Em 1930, com Getúlio Vargas, defendia-se a criação de cidadãos e a reprodução/modernização da ideologia das elites, tendo a escola à função de tratar da questão social - uma nova nacionalidade a ser construída, com base em uma nação forte (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Criou-se nesse período o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que conferia à União o poder de exercer sua tutela aos vários domínios de ensino no país, criando assim, um ensino mais adequado ao projeto de modernização nacional. Com os debates acentuados acerca das políticas educacionais, a Constituição de 1934 assume a universalização do ensino como uma política de Estado. Em seu artigo 149, estabeleceu que a educação é direito de todos/as e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, enfatizando que possibilite

eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O cenário educacional na década de 1930 foi atravessado pelo jogo de interesses de diversos segmentos - elites, católicos, e sobretudo, houve a criação de aparatos legais, que visavam reformar a estrutura da educação. São criados o Conselho Nacional de Educação (1931), as normas para a organização do Ensino Superior (1931), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (1931), a organização do Ensino Secundário (1931), da instituição do Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país (1931). Foi publicizado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que representou um marco na educação brasileira, principalmente por defender a escola pública, gratuita, obrigatória e universal (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

De acordo com Saviani (1999, p. 21), [...] a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. Na concepção da Escola Nova, a educação:

[...] enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (Saviani, 1999, p. 20).

Com a implantação do Estado Novo, em 1937 e a promulgação da Nova Constituição (1937), a educação aparece com vistas a solucionar a “questão social” e combater a subversão ideológica - a ameaça comunista (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Fica assim definido:

[...] os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000, p. 26, grifos dos autores).

De acordo com Trevisol e Mazzioni (2018), com a instauração do Estado Novo, Vargas recuou com os compromissos do Estado na gratuidade da escola pública, cedendo às pressões advindas dos grupos conservadores que defendiam o pagamento e, alguns, a educação eugênica. A obrigatoriedade do ensino primário é mantida, porém é instituída a cobrança para quem não comprovar insuficiência de recursos.

Durante a vigência do Estado Novo, até o seu término em 1937-1945, foram complementadas e implementadas uma série de reformas denominadas de Leis Orgânicas de Ensino. Posteriormente, estas reformas foram complementadas pelo sucessor do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Raul Leitão da Cunha. Destacam-se a Lei Orgânica do Serviço Industrial (1942), criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1943), Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal (1946), criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946) e Lei Orgânica do Serviço Agrícola (1946). As Leis Orgânicas contemplaram os três departamentos da economia regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola, somadas às reformas que já haviam sido implementadas acerca do ensino primário e normal na década de 1930. Embora implementadas estas reformas, persistia o dualismo de que as classes mais favorecidas buscavam o ensino secundário e superior e os trabalhadores às escolas primárias e profissionais, para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Na Constituição de 1946, já finalizado o período do Estado Novo, defendia-se a liberdade e a educação para todos os brasileiros, sendo tarefa do poder público a obrigação de ofertar a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada.

Em 1948 o Ministério da Educação instituiu uma comissão responsável pela elaboração de um projeto propondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual foi submetido ao Congresso Nacional no mesmo ano. Após muitas discussões, sobretudo entre os defensores da escola pública e as correntes privatistas, o projeto foi aprovado 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.4.024/61) foi aprovada em um contexto de grande efervescência e entusiasmo quanto ao futuro do País (Trevisol; Mazzioni, 2018).

No entanto, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), houveram grandes prejuízos quanto à distribuição dos recursos públicos e ampliação das oportunidades educacionais nesta Lei, diante das forças privativas e conservadoras presentes nas discussões realizadas.

Setores de intelectuais, educadores e estudantes questionaram a formatação da Lei, que privilegiava os interesses da iniciativa privada e da Igreja Católica. Surgiu nesse período o então Movimento em Defesa da Escola Pública, com nomes como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros. É desse período forte movimentação política e cultural, com a organização de sindicatos e estudantes, Ligas Camponesas, movimentos de educação popular, o que impactava no campo da cultura e educação, inclusive com projetos de alfabetização das massas populares, como de Paulo Freire. No entanto, diante do Golpe Militar de 1964, as propostas com esse alinhamento tiveram um tempo curtíssimo de vida (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

No período do Golpe Militar de 1964, diversos foram os mecanismos impostos pelo governo para abafar as movimentações políticas. Sindicatos, movimentos de estudantes, meios de comunicação foram censurados, práticas de tortura foram adotadas. As reformas do ensino nas décadas de 1960 e 1970 estiveram alinhadas aos interesses do regime militar, numa perspectiva de educação para a formação de “capital humano” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

De acordo com Frigotto (2015), a teoria do capital humano, é entendida como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializariam a força de trabalho das diferentes nações.

É sob a égide da “teoria” do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e a mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Essa perspectiva integradora da escola, paradoxalmente, caminhava numa direção inversa das relações sociais capitalistas, com concentração de capital e monopólio da ciência e da técnica, aumento do desemprego estrutural e ampliação do trabalho precário (p. 12).

As leis de reforma do ensino, criadas nesse período, tinham como perspectiva o controle político e ideológico da educação escolar no país. Entre 1961 e 1967, as políticas de universalização da educação básica foram redefinidas várias vezes, cabendo destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a

Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, a Lei 5.540 de 1968 que fixou as normas de funcionamento e organização do ensino superior e a Lei 5.962 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esse período foi marcado por assegurar a ampliação da oferta do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínima à inserção dos trabalhadores no processo produtivo e o de criar condições para a formação de uma mão-de-obra qualificada para o alto escalão da administração pública e indústria visando favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização do país (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000).

Com a crise econômica da década de 1970 - “estagflação”²⁸, aumento do preço do petróleo, crise fiscal do Estado” (Evangelista et al, 2000, p. 41), o panorama se modificou e questões sociais passaram a ser tratadas como questões políticas, com o desenvolvimento de programas e ações dirigidos às áreas mais pobres do país e a educação passou a ser discutida como um instrumento que atenuaria a situação de desigualdade regional e de pobreza geradas pela desigual concentração de renda no país.

A partir da década de 1980 emergiram antigos e legítimos anseios por direitos sociais, cidadania e acesso à educação pública e gratuita de qualidade. De acordo com Trevisol e Mazzioni (2018), a Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (CF/1988) foi aprovada nesse cenário, em um contexto de ampla participação social e política, tendo sido definida, desde o início, como a Constituição Cidadã, em que a educação foi instituída como direito social, de todos/as e dever do Estado e da família.

Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (Frigotto; Ciavatta, 2003).

²⁸ Traduz um contexto em que a economia de um país está parada, com alto desemprego e menor produção, ao mesmo tempo em que os preços de produtos e serviços estão mais altos ou subindo (Catto, 2022).

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi realizada em um momento de grande crise econômica e educacional nas décadas de 1980 e 1990, tendo como objetivo, buscar soluções para reverter o grave problema da educação mundial (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

De acordo com Ciavatta e Frigotto (2003), na época, o Brasil estava entre os países com maior taxa de analfabetismo do mundo, sendo instruído a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década de 90. Assim, a partir do governo de Itamar Franco, inspirado na Conferência de Jomtien, elaborou o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993. No entanto, somente no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada ganhou concretude, a partir de um alinhamento ao projeto neoliberal, e aos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando Henrique Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto; Ciavata, 2003, p. 108).

O que se pode observar é que, embora, a educação esteja presente nas normativas do Estado democrático brasileiro a partir de uma premissa de respeito às diversidades, liberdade, ensino de qualidade, retroalimenta-se perspectivas e práticas que coadunam com formas de pensar a educação com resquícios de período como Estado Novo, como correção da marginalidade, adestramento dos indivíduos às normas sociais e a sociedade - perspectivas que não dialogam com as diversas formas que os indivíduos se apresentam nos espaços escolares.

2.2.1 Universalização da Educação Básica: Continuidades e Descontinuidades

O debate da educação básica no Brasil perpassa pela compreensão de que as raízes oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade fizeram tardar ao máximo a positivação dos direitos à educação pública e gratuita (Trevisol; Mazzioni, 2018). Um passado repleto de reformas nas políticas educacionais, com resistências para expandir o acesso às escolas a públicos mais vulneráveis, exceto quando, perpassava pela lógica da mão-de-obra para o trabalho.

Foi com a Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (CF/1988), que se estabeleceu o marco de reconhecimento do ensino obrigatório como um direito público subjetivo, que instaurou um instrumento jurídico no qual a atuação do Estado seria fundamental.

O tardio compromisso do Estado brasileiro com a educação e a resistência em assumi-la como direito público subjetivo não estão desassociados do lento e tortuoso processo de construção da democracia e dos direitos de cidadania (civis, políticos, sociais, econômicos e culturais) (Trevisol; Mazzioni, 2018, p. 16).

Vale destacar, que com a democratização do país a partir da década de 1980, o cenário educacional se transforma, com continuidades e descontinuidades. Como aponta Saviani (2008), umas das características estruturais da política educacional brasileira é a descontinuidade.

Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora²⁹de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (Saviani, 2008, p. 11).

Os marcos legais que instituem a universalização da educação básica estão previstos no texto constitucional da CF/1988, e diz respeito à oferta gratuita de educação para todos/as aqueles/as que não tiveram acesso na idade própria. Posteriormente, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), em seu artigo 37º, expressa que a educação de jovens e adultos será

²⁹ Plethora: excesso ou superabundância de alguma coisa.

destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, por meio da oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A universalização do acesso à escola pública foi uma conquista dos educadores brasileiros e com esta universalização, almejava-se o acesso ao conhecimento sistematizado pela humanidade. No entanto, passadas três décadas dessa conquista, por meio da CF/1988 e da LDBEN/1996, o que se verifica é que a escola “tem sido ideologicamente destituída da sua função de ensinar, sendo solicitado a ela que apenas cuide dos alunos, mantendo-os fora das ruas pelo período de quatro horas” (Zanella; Lara; Cabrito, 2019, p. 162).

O que se verifica é que a universalização da educação básica, não contemplou a tamanha proporção de diversidades no Brasil, tampouco, efetivou-se quanto às desigualdades e diferenças históricas, culturais, sociais existentes, o que impactou na efetivação desta universalização. Esse cenário de universalização se agrava ao direcionarmos os olhares aos/às adolescentes e jovens da socioeducação, pois a realidade é de fracasso escolar, abandono e diversas violências institucionais, como veremos no capítulo 4.

3. BREVE PANORAMA SOBRE AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

[...] No meio do caminho da
educação havia uma pedra [...]
(Duas de Cinco – Criolo)

As informações apresentadas em relação ao panorama das medidas socioeducativas em meio aberto no Sistema Único de Assistência Social (SUAS) serão subsidiadas por alguns recortes da realidade, uma vez que nem todos os municípios possuem sistemas informatizados para registrar as informações sobre aspectos relevantes do perfil dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) (faixa etária, composição familiar,

raça/etnia, gênero, renda, trabalho, escolaridade, dentre outros) e não foram localizadas pesquisas recentes e oficiais sobre o tema. O acesso e divulgação destas informações se dá muitas vezes por meio das pesquisas acadêmicas realizadas nos Serviços ou por iniciativas/parcerias de instituições, como Promotorias Públicas, Organizações da Sociedade Civil e Órgãos do Governo.

No âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), além do Censo SUAS³⁰, utiliza-se o Registro Mensal de Atendimentos (RMA), sistema onde são registradas mensalmente as informações relativas aos serviços ofertados e o volume de atendimentos nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua (Centros POP).

Tem como objetivo uniformizar essas informações e proporcionar dados qualificados que contribuam para o desenvolvimento do SUAS. Por meio do RMA, é possível mapear tanto a oferta de determinados serviços, quanto o volume de atendimento. No entanto, o RMA não compila as informações mais específicas sobre o perfil dos/as adolescentes e jovens, o que implica na precariedade de informações acerca do panorama das medidas em meio aberto. Exemplo disso, é que o Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio aberto no SUAS, é datado de 2018.

Na pesquisa realizada em 5.405 municípios do Brasil, no ano de 2018 pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) acerca do panorama das medidas socioeducativas em meio aberto, constataram que, no ano de 2017, haviam 117.207 adolescentes e jovens em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), sendo 69.930 nesta última e 84.755 em liberdade assistida³¹ (BRASIL, 2018).

Na região Sul do país, onde se situa a realização da pesquisa de Mestrado, totalizaram 21.253 adolescentes e jovens em cumprimento de LA e PSC, com

³⁰ O Censo SUAS é um processo de monitoramento que coleta dados por meio de um formulário eletrônico preenchido pelas Secretarias e Conselhos de Assistência Social dos Estados e Municípios. É realizado anualmente desde 2007, por meio de uma ação integrada entre a Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e a Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação (SAGI) e foi regulamentado pelo Decreto nº 7.334 de 19 de outubro de 2010 (BRASIL, 2019).

³¹De acordo com o Estatuto da Criança e do/a Adolescente e SINASE, adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, podem cumprir Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade de forma cumulada, por isto, da soma separada entre LA e PSC ser superior a 117.207. No entanto, este número corresponde ao total de adolescentes em cumprimento de MSE/MA no Brasil no ano de 2017, conforme dados levantados pela pesquisa.

preponderância da aplicação da medida socioeducativa de PSC, com 16.337 e LA 9.358. De acordo com a pesquisa, há uma prevalência significativa de adolescentes e jovens do gênero masculino em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA), sendo 104.143 e feminino 13.104. A faixa etária entre 16 e 17 anos tem maior incidência (BRASIL, 2018).

A partir da experiência profissional como assistente social do Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Serviço tipificado no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e ofertado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), cotidianamente me deparava com a realidade frágil da relação dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto com a escola. Essa inquietação me levou a pesquisar alguns pontos dessa relação, por meio da Especialização em Gênero e Diversidade na Educação, ofertada pela Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), com Campus em Foz do Iguaçu – Paraná.

A pesquisa foi realizada no ano de 2019, tendo como lócus de estudos o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) de Foz do Iguaçu - Paraná. Desta forma, realizou-se uma reflexão inicial sobre a relação entre o sistema educacional e os/as adolescentes/jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto. Foram analisados 75 Planos Individuais de Atendimento (PIA), nos quais identificou-se que, 37 adolescentes/jovens estavam em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida, 36 cumprindo Prestação de Serviços à Comunidade e 02 cumprindo Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida cumuladas. Foram atendidos/as majoritariamente adolescentes do gênero masculino, totalizando um número de 63, em contraposição ao gênero feminino, que totalizaram 13. No que diz respeito à faixa etária predominante, no mesmo caminho que a pesquisa realizada pela SNAS/MDS em 2018, a predominância foi em relação à faixa etária dos 16 e 17 anos.

Um ponto relevante e que carece de mudanças a nível de Política Pública, diz respeito ao fato de que o item raça não foi utilizado na pesquisa sobre a Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) realizada em 2018, pela Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Segundo o documento, o próprio SUAS precisa avançar sobre essa discussão, no entanto, tendo como base o público encontrado nas medidas socioeducativas em

meio fechado, pode-se ter pistas que possibilitem uma leitura racial do cenário da Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) no Brasil. “No levantamento da semiliberdade e da internação, quase 60% dos adolescentes são considerados pretos ou pardos contra 22% de brancos e 16% sem informação de cor” (BRASIL, 2018, p. 24).

A pesquisa realizada por mim (Negri, 2021), na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná, identificou que nos aspectos de raça/etnia, terminologia utilizada no Plano Individual de Atendimento (PIA)³², dos 75 PIAS analisados, daqueles/as adolescentes/jovens que se autodeclararam, utilizaram a classificação: brancos/as, negros/as e pardos/as³³. Assim, 42 declararam-se brancos/as, 26 como pardos/as, 4 enquanto negros/as e 3 não se declararam em termos de raça/etnia.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico, a população brasileira é classificada entre brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas. O levantamento de dados do Censo pode se dar tanto pelo critério de autodeclaração, quando o próprio indivíduo define sua classificação racial, quanto pela heteroidentificação, onde um terceiro define a que grupo racial o sujeito pertence (Panizzi, 2016).

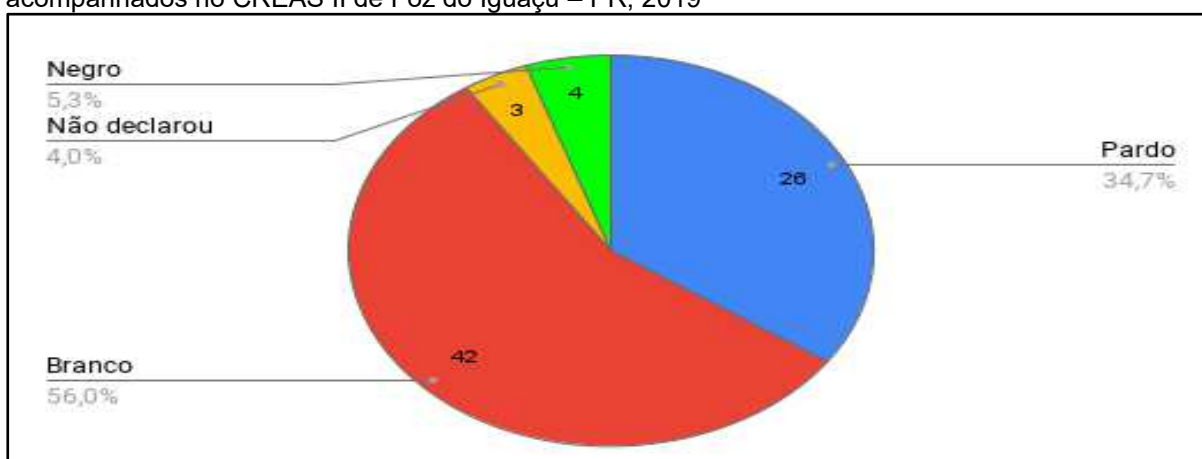
Embora, 42 declararam-se brancos/as, no processo de levantamento das informações nos formulários do PIA, 9 dentre estes/as que se autodeclararam brancos/as, socialmente podem não ser considerados como brancos/as, e sim como pretos/as ou pardos/as, por meio do critério de heteroidentificação. A heteroidentificação no acompanhamento realizado pela equipe técnica do CREAS II, no Serviço de MSE/MA, se dá tendo por base os atendimentos/fotos dos/as

³² No Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) de Foz do Iguaçu – Paraná, não há um sistema informatizado para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA), sendo este um documento que foi elaborado pela equipe técnica do Serviço de MSE/MA, manuseado em arquivo do Google Drive e posteriormente, impresso, anexado ao prontuário dos/as adolescentes e jovens e enviado ao Ministério Público e Poder Judiciário, por meio do PROJUDI, especificamente no processo respectivo de cada um/a. Cada cidade, Serviço pode apresentar particularidades, formatações diferentes na apresentação do instrumento PIA, devendo no entanto atender ao que preconiza os Artigos 52 a 59 da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Por isto a utilização do termo “raça/etnia, terminologia utilizada no Plano Individual de Atendimento (PIA) no CREAS II de Foz do Iguaçu.

³³ O início do cumprimento da medida socioeducativa em Meio Aberto, perpassa pela construção do Plano Individual de Atendimento (PIA), construção realizada com os/as adolescentes e jovens e a equipe de referência (assistente social, educador/a social e psicólogo/a). Nos primeiros atendimentos, a questão raça/etnia é indagada, no sentido de como se autodeclararam, não havendo uma opção prévia para selecionarem (por exemplo a classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Por meio do diálogo e da percepção sobre si mesmos, declaram de qual raça/etnia se percebem (autodeclaração).

adolescentes/jovens, sendo possível inferir que há uma sub-representação dos dados em relação aos aspectos de cor. Ao analisar o gráfico, serão majoritariamente 56% brancos/as, em cumprimento de medida socioeducativa, o que não corresponde à realidade, e faz com que os 40% de pardos/as e negros/as e 4% que não declararam, estejam sub-representados. Aqui cabe apresentar a preocupação em relação à própria percepção sobre a identidade que tem de si mesmos/as e a dificuldade da equipe em abordar sobre a temática³⁴.

Gráfico 1 - Dados de pertencimento ao grupo de raça/etnia dos/as Adolescentes/Jovens, acompanhados no CREAS II de Foz do Iguacu – PR, 2019



Fonte: Negri, 2021, p. 68

Outro elemento que não foi apresentado na Pesquisa realizada pela SNAS/MDS (2018), diz respeito aos aspectos de renda em relação aos/as adolescentes e jovens da MSE/MA. No entanto, a experiência profissional no Serviço de Proteção Social a Adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), assim como, outras pesquisas realizadas, já explicitam que há um recorte de classe nesse perfil - camadas populares, beneficiários/as de Programas Sociais como o Bolsa Família, que

³⁴ Vale ressaltar que a partir da pesquisa realizada no CREAS II por mim (Negri, 2021) e também pela Supervisão Direta de Estágio em Serviço Social de Evens Pierre, houve a execução no ano de 2022, do Projeto de Intervenção de Estágio, mediante uma palestra para equipe do CREAS II, com o tema “A interseccionalidade racial e de gênero: para além de uma questão de dados”, ministrada pelo professor Dr. Waldemir Rosa. A partir desta atividade, sugeriu-se uma formação para servidores/as da assistência social, quanto a compreensão e o preenchimento dos quesitos de cor/raça nos formulários e prontuários do SUAS, na cidade de Foz do Iguacu -Paraná. A formação foi realizada por meio de projeto de extensão pelo professor Waldemir Rosa (UNILA), no segundo semestre de 2023, intitulada “A importância da coleta e registro da informação de cor/raça no SUAS como meio de enfrentamento ao racismo e a discriminação”.

acessam benefícios eventuais do SUAS (Studart; Frota, 2016). Ainda, situações de trabalho informal e trabalho infantil, são elementos presentes na realidade dos atendimentos.

3.1 O SERVIÇO DE PROTEÇÃO SOCIAL À ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE LIBERDADE ASSISTIDA (LA) E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS À COMUNIDADE (PSC) EM FOZ DO IGUAÇU - PARANÁ

Foz do Iguaçu violenta, deu no noticiário
O cara foi assassinado no dia do aniversário.
Tão construindo a ponte nova só para os caminhão
Mas as pessoas segue isolada, sem ligação
Do lado da Itaipu, do lado das cataratas
Uma família numa casa com a luz e a água cortada
Nem todo mundo aqui vive dentro do cartão postal
Cada um faz o que pode né é a vida real!
(Álbum Rap na Medida - Janela de Busão)

O Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) em Foz do Iguaçu - Paraná³⁵ é executado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) com equipe técnica de referência exclusiva. Ao todo são 02 assistentes sociais, 02 psicólogas, 04 educadores/as sociais, além da coordenação e profissional administrativo, estas duas que compartilham as atividades com o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado à famílias e indivíduos (PAEFI).

A estrutura física do CREAS II é alugada, e está localizada no Bairro Jardim América, próximo a região central da cidade, a 750 metros do Terminal de Transporte Urbano da Cidade (TTU). A unidade funciona das 08h às 18h, ininterruptamente, de segunda a sexta-feira. Não há territorialização do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto no município, de modo que os/as adolescentes e jovens atendidos/as são advindos de todos os bairros da cidade, subdivididos em cinco regiões, a partir da divisão dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) - Região Oeste, Sul, Leste, Norte e Nordeste.

A execução das medidas socioeducativas em meio aberto são organizadas a partir de atendimentos individuais, com a equipe de referência, bem como atendimentos coletivos. A partir de 2023, houve uma parceria firmada com a Fundação

³⁵Para maiores informações acerca da constituição e desenvolvimento da cidade de Foz do Iguaçu, ver: FOZ DO IGUAÇU, 2022.

Cultural do Município, por meio do Projeto Foz Fazendo Arte, em que são realizadas diversas oficinas em parceria com as unidades da política de assistência social e outras políticas.

No CREAS II, no momento, são realizadas oficinas de teatro, artesanato e circo. Na medida em que se teve um entendimento da importância de realizar atividades que coadunam com a identidade do público atendido, os/as arte-educadores/as que realizam as Oficinas devem trazer uma metodologia de trabalho, que aborde aspectos relacionados às vivências dos/as adolescentes e jovens, a partir daquilo que gostam. Exemplo disso, diz respeito à realização de bonés de crochê, livros artesanais, exposições com materiais de jornais, músicas do gênero rap, hip-hop.

Além dos atendimentos e oficinas, o CREAS II por meio do Serviço de MSE/MA, foi piloto na realização do Projeto RAP NA MEDIDA, idealizado/executado pelo rapper Renan Inquérito, juntamente do músico Pop Black. Também foi realizado o Projeto Poesia na Medida, pelo mesmo artista. Ainda, são realizados passeios à pontos turísticos/restaurantes da cidade, a feira de profissões, e no ano de 2023/2024, foi disponibilizada uma emenda parlamentar pela Vereadora Yasmim Rachen, após apresentarmos à ela, uma proposta para levar os/as adolescentes e jovens da MSE/MA para uma viagem ao Beto Carrero³⁶.

Os atendimentos aos/às adolescentes e jovens englobam uma série de intervenções, além dessas mencionadas, como os encaminhamentos para acesso a direitos em outras políticas e até mesmo na política de assistência social, como a inserção em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SFCV). Acesso à documentação, escolarização, saúde, aprendizagem, trabalho, esporte, cultura fazem parte do dia a dia do Serviço.

Com base no Relatório Anual de Atendimentos do CREAS II³⁷, em específico, nos dados de entrada e saída dos/as adolescentes do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA), são apresentadas informações de perfil,

³⁶ Essa proposta foi idealizada por mim conjuntamente com a Psicóloga do Serviço de MSE/MA, Priscila Moura Franch, as quais juntas atuaram por 06 anos em uma das equipes do Serviço de MSE/MA. Quando iniciei minha trajetória no CREAS II, a Psicóloga e amiga, já atuava no Serviço e foi com ela que aprendi muito da defesa da vida e direitos desses/as adolescentes. A partir das trocas, passei a atuar conjuntamente à ela, na realização de grupos com adolescentes que cumpriam Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e com isso, surgiu a ideia de que essa experiência seria muito valiosa para os/as adolescentes e jovens. Em 2024, foi liberada a emenda parlamentar no valor de R\$50.000,00 e os encaminhamentos estão em processo de licitação.

³⁷ O levantamento das informações contou com autorização de Secretário Municipal de Assistência Social – André dos Santos.

referentes aos anos de 2023 e 2024 (este último até o mês de junho)³⁸. Os quesitos identificados foram: entradas e saídas no Serviço, sexo, ato infracional, faixa etária, ocupação, escolaridade, moradia, arranjo familiar, uso de substâncias lícitas e ilícitas, renda familiar.

Cabe destacar que a organização do Relatório Mensal do Serviço de MSE/MA é semestral, pois são nos períodos semestrais que ocorrem as visitas de Inspeção do Ministério Público e Poder Judiciário, os quais fiscalizam os Serviços que executam medidas socioeducativas em meio aberto com base na Resolução nº 326, de 28 de julho de 2020, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Estas inspeções, são embasadas tanto pelo preenchimento de formulários pelo/a coordenador/a do Serviço, quanto pelo recebimento da autoridade na unidade de execução.

Os formulários solicitam informações por semestre do quantitativo de adolescentes e jovens em atendimento, tipos de medidas aplicadas, atividades executadas, parcerias, desafios, recursos humanos, infraestrutura, articulação com as demais políticas públicas e segmentos da sociedade, dentre outras informações.

3.2 PERFIL DOS/AS ADOLESCENTES E JOVENS ATENDIDOS/AS NO CREAS II - NOS ANOS DE 2023 E 2024

No ano de 2023, no primeiro semestre, 36 adolescentes/jovens já estavam em cumprimento de medida socioeducativa do ano anterior (2022), sendo 25 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Deram entrada no Serviço até junho de 2023, 58 adolescentes/jovens, sendo 43 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Neste semestre, saíram do Serviço 48 adolescentes/jovens, sendo 30 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Permaneceram em acompanhamento pela medida socioeducativa 46 adolescentes/jovens, sendo 38 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

No segundo semestre de 2023, já haviam 46 adolescentes/jovens inseridos/as. Até dezembro de 2023, deram entrada no Serviço 66 adolescentes/jovens, sendo 55 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As saídas no segundo semestre totalizaram

³⁸ Uma vez que não há um sistema de informações implantado no SUAS em Foz do Iguaçu –PR, as informações apresentadas foram extraídas da sistematização elaborada pela assistente administrativo especialista Eudeleide Pereira Lopes, que atua no CREAS II de forma brilhante, possibilitando a organização dos dados dos serviços de MSE/MA e PAEFI.

50, sendo 38 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Permaneceram em atendimento, no segundo semestre, 61 adolescentes, sendo 48 do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Em relação às saídas do Serviço, prevalece o motivo em relação ao cumprimento da medida socioeducativa (56), seguido de descumprimento (26), arquivamento (14) e mudança (02). Em relação ao arquivamento, este se dá por diversos motivos: perda do objeto da medida, isto é, não se vê possibilidades de continuidade do cumprimento por diversos fatores (espaçamento entre o cometimento do ato infracional, a demora na aplicação da medida e início do cumprimento, cartas precatórias, cometimento de outro infracional e aplicação de medida mais gravosa, questões de saúde, dentre outras).

No total, passaram pelo Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto no ano de 2023, 160 adolescentes/jovens.

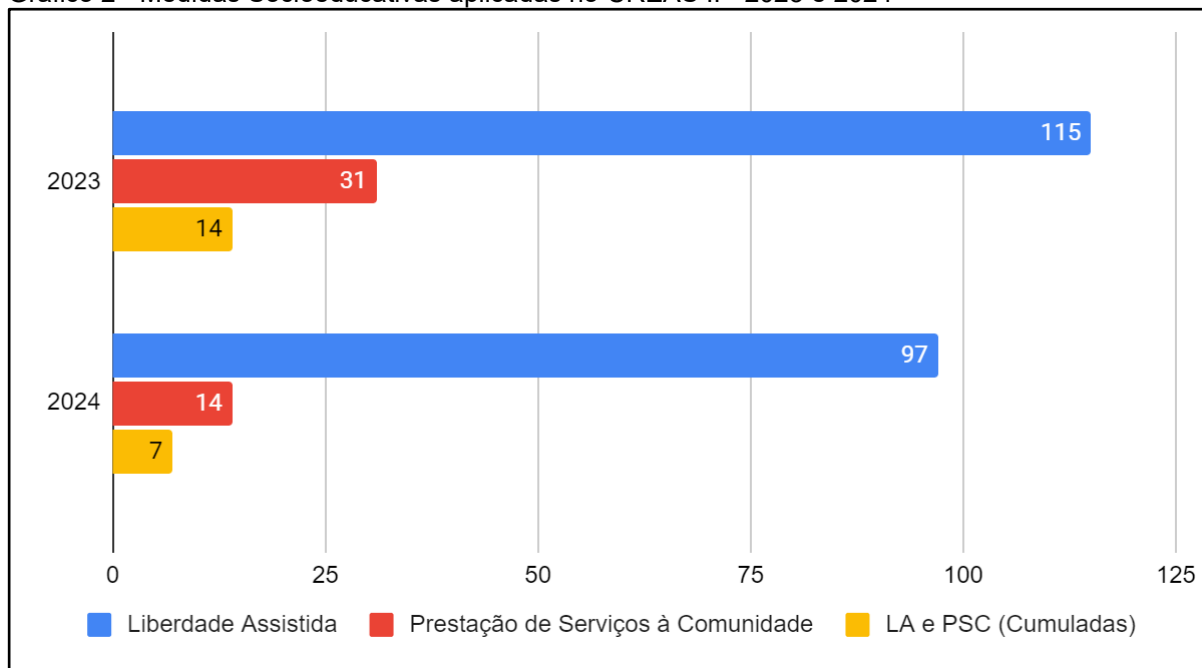
No ano de 2024, até o mês de junho, 61 adolescentes/jovens já estavam em cumprimento de medida socioeducativa do ano anterior (2023), sendo 48 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Deram entrada no Serviço até junho de 2024, 57 adolescentes/jovens, sendo 37 do sexo masculino e 20 do sexo feminino.

Neste período, saíram do Serviço, 76 adolescentes/jovens, sendo 57 do sexo masculino e 19 do sexo feminino. O motivo de saída prevalece em relação ao cumprimento da medida socioeducativa (53), seguido de descumprimento (12) e arquivamento (11).

Até o momento do levantamento de dados para a pesquisa, estavam em cumprimento de medida socioeducativa, 42 adolescentes/jovens, sendo 28 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. No total, passaram pelo Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto 118 adolescentes/jovens neste ano de 2024, até o mês de junho.

Em análise dos anos de 2023 e 2024, é possível identificar que há predominância da aplicação da medida socioeducativa de Liberdade Assistida.

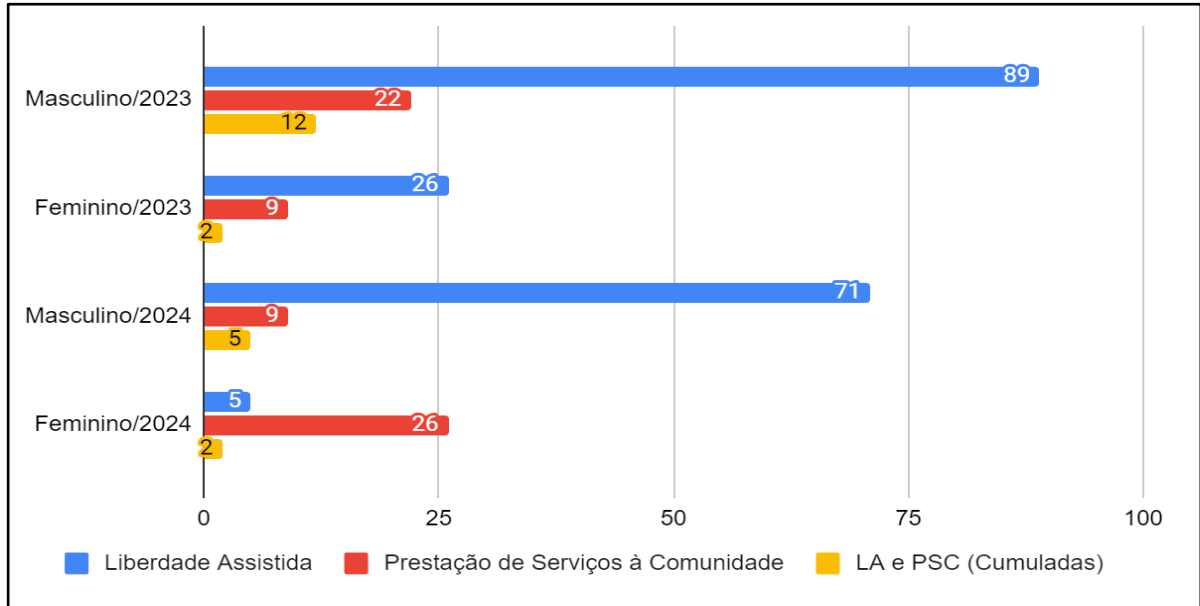
Gráfico 2 - Medidas Socioeducativas aplicadas no CREAS II - 2023 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A respeito do aspecto de sexo, corroborando com a Pesquisa da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) e Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) acerca do panorama das medidas socioeducativas em meio aberto (BRASIL, 2018), há predominância de adolescentes e jovens do sexo masculino, cumprindo medidas socioeducativas.

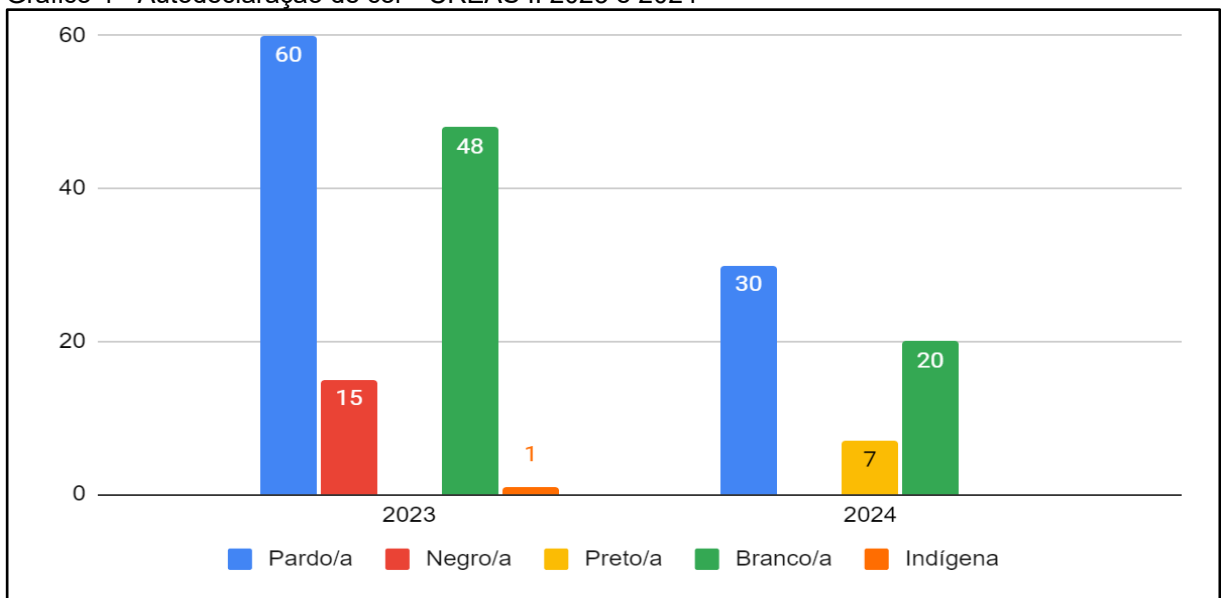
Gráfico 3 - Medidas Socioeducativas aplicadas por sexo - CREAS II 2023 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No aspecto de autodeclaração de cor/raça no ano de 2023, 60 se declararam pardos/as, 7 negros/as, 48 brancos/as e 01 indígena. Em 2024, 30 se declararam pardos/as, 7 pretos/as e 20 brancos/as.

Gráfico 4 - Autodeclaração de cor - CREAS II 2023 e 2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao ato infracional, em 2023 dos/as adolescentes/jovens que deram entrada no Serviço de MSE/MA, os atos infracionais que prevaleceram foram: tráfico de drogas (59), seguido de lesão corporal (09), Ameaça (08), Recepção (07), Furto

(06), Roubo (06) e Abuso Sexual (06). Neste ano, atos infracionais relacionados à Injúria, Injúria Racial e Preconceito (Raça/Cor), somados, totalizaram 07. Outros atos infracionais somaram 17 adolescentes/jovens, em relação à Agressão, Contrabando, Crime Cibernético, Desacato, Dirigir sem Habilitação, Estelionato, Homicídio, Importunação Sexual, Latrocínio, Porte de Arma e de Drogas, Tentativa de Estupro, a maioria com um ou dois casos³⁹.

Importante mencionar, que o ano de 2023 foi marcado por situações de tensão nos espaços escolares, diante dos ataques e situações de violência⁴⁰ e que o ato infracional de ameaça se destacou nesses espaços. As situações de injúria racial e preconceito também ocorreram dentro do espaço escolar, fato conhecido diante da atuação profissional no CREAS II.

Em 2024, acerca do ato infracional, dos 57 adolescentes/jovens que deram entrada no Serviço de 2024, prevalece o cometimento de ato infracional de tráfico de drogas (31), seguido de lesão corporal (04) e roubo (04). Os demais atos infracionais totalizam 18 e são Furto, Receptação, Posse de Drogas, Posse de Arma, Ameaça, Homicídio, Abuso Sexual, Dano ao Patrimônio Público, Dirigir sem habilitação, Importunação Sexual, a maioria com um ou dois casos.

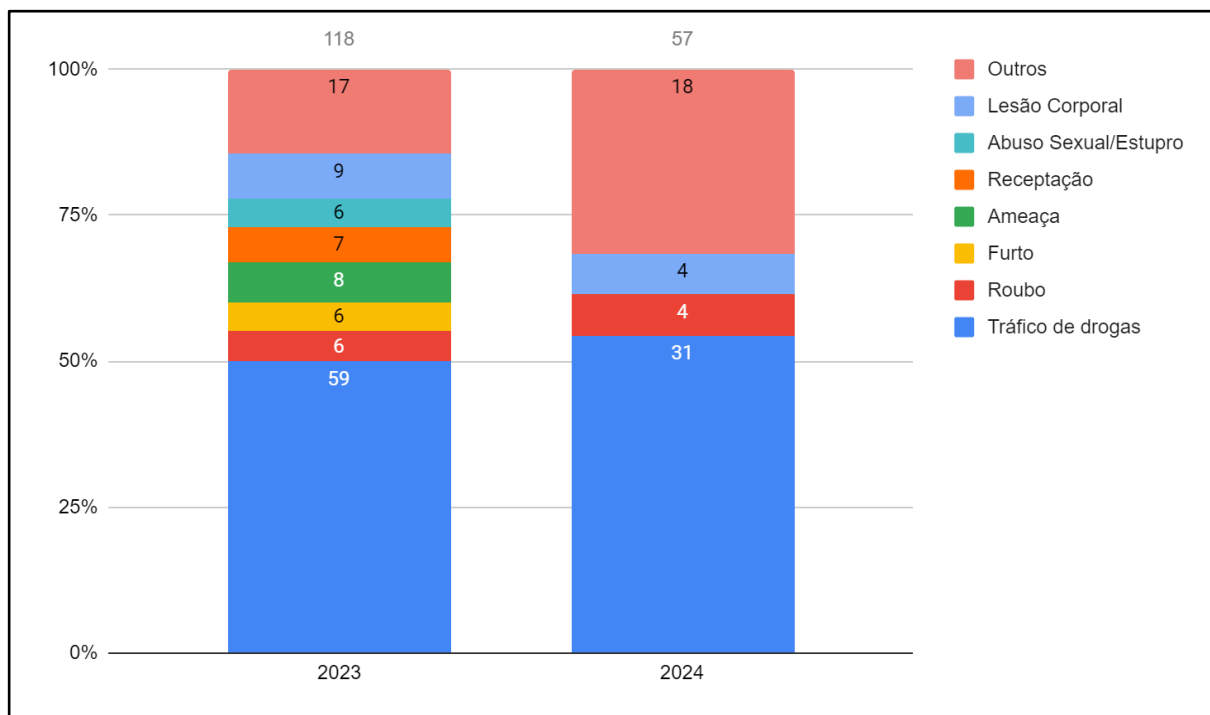
No mesmo sentido, os casos de cometimento de ato infracional mais gravosos como homicídio, latrocínio, estupro, por vezes são encaminhados para cumprir medida socioeducativa em meio aberto, após o cumprimento da medida de internação no Centro de Socioeducação (CENSE), diante da avaliação da equipe técnica do sistema socioeducativo do meio fechado e sentença do Ministério Público e Vara da Infância e Juventude, mas a quantidade não é significativa. Em 2023 foram 02 casos e em 2024, 02 casos.

Nesses dois anos apresentados, 2023 e até junho de 2024, passaram pelo Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto um total de 217 adolescentes/jovens.

Gráfico 4 - Ato infracional praticado - CREAS II 2023 e 2024

³⁹ A somatória de atos infracionais totaliza 125 e a quantidade de entradas de adolescentes em 2023 foi de 124, isto porque, ocorre de um/a mesmo/a adolescente estar cumprindo a medida socioeducativa pela prática de dois atos infracionais.

⁴⁰ Brasil chega a nove ataques a escolas no ano, patamar recorde: relembre casos. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2023/10/23/brasil-chega-a-nove-ataques-a-escolas-no-ano-patamar-recorde-relembre-casos.htm>. Acesso em: 25. mar/2024.



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A respeito da faixa etária, em 2023 prevaleceram adolescentes/jovens de 16 a 17 anos (69), seguido de 14 a 15 anos (24), 12 a 13 anos (04) e jovens de 18 a 19 anos (20) e 12 a 13 anos (11). Em 2024 prevalece adolescentes de 16 a 17 anos (35), seguido de 14 a 15 anos (13), 12 a 13 anos (04), e jovens de 18 a 19 anos (4) e 20 a 21 anos (01).

Em relação a atividades de trabalho/estágio em 2023, há fortemente a presença de trabalho infantil, sendo 30 casos identificados/notificados no momento do primeiro atendimento da equipe técnica⁴¹. Declararam que não trabalham (56), trabalham com registro (04) e trabalham sem registro (28). Um caso não informou a situação no primeiro atendimento. Considerando o grande índice de ato infracional de tráfico de drogas, o número de adolescentes em situação de trabalho infantil pode ser muito maior, somado aos casos de adolescentes que relataram trabalharem sem registro, sendo que apenas 20 possuem maioridade civil.

Em 2024, foram 15 os casos de trabalho infantil identificados/notificados no momento do primeiro atendimento da equipe técnica. Declararam que não trabalham (24), trabalham com registro (05) e trabalham sem registro (13). Considerando o grande índice de ato infracional de tráfico de drogas, o número de adolescentes em

⁴¹ Vale destacar que o tráfico de drogas, considerando como uma das piores formas de trabalho infantil, totalizaria ao menos 90 casos (2023 e 2024), além daqueles que envolvem outros tipos de trabalho.

situação de trabalho infantil pode ser muito maior, somado aos casos de adolescentes que relataram trabalharem sem registro, sendo que apenas 05 possuem maioridade civil.

Nos aspectos escolares em 2023, 45 possuem Ensino Médio Incompleto (cursando ou série de referência), 02 Ensino Médio Completo, 71 encontrava-se no Ensino Fundamental II Incompleto (cursando ou série de referência) e 06 Ensino Fundamental Completo (cursando ou série de referência). Se analisarmos a faixa etária, pelo menos 89 (faixa etária de 16 a 20 anos) deveriam estar cursando ou completado o Ensino Médio (mas totalizam 47), sendo uma diferença de 42 adolescentes/jovens. Em relação ao Ensino Fundamental II, pela faixa etária (12 a 15 anos), pelo menos 35 adolescentes/jovens deveriam estar cursando ou completado essa etapa, no entanto, totalizaram 71.

Nos aspectos escolares em 2024, 20 possuem Ensino Médio Incompleto (cursando ou série de referência), 36 encontrava-se no Ensino Fundamental II Incompleto (cursando ou série de referência) e 01 não alfabetizado/01 a 4ª série. Se analisarmos a faixa etária, nenhum dos/as adolescentes/jovens deveria estar na condição de não alfabetizado/01 a 04ª série, ao menos 05 já deveriam ter concluído o Ensino Médio, apenas 04 deveriam estar no Ensino Fundamental Incompleto II.

Em relação à moradia em 2023, 78 relataram residir em casa própria, 23 em casa alugada, 14 em casa cedida, 07 em área de ocupação e 02 em acolhimento institucional. A maioria tem arranjos familiares monoparentais nucleares (52), seguido de monoparental 39 e reconstituída 19. Os demais são arranjos extensos, unipessoal e acolhimento institucional.

Em relação à moradia em 2024, 30 relataram residir em casa própria, 17 em casa alugada, 05 em área de ocupação, 04 em casa cedida e 01 em acolhimento institucional. A maioria tem arranjos familiares monoparentais (27), nuclear (15) em família extensa ou reconstituída 14 e 01 em acolhimento institucional.

Em 2023, a respeito do uso de álcool e tabaco, a maioria declarou uso de alguma das substâncias, ou as duas concomitantes (96). Em relação ao uso de substâncias ilícitas dentro deste quantitativo, 65 declararam fazer uso. Em 2024, a maioria declarou uso de álcool ou tabaco, sendo uma das duas substâncias, ou as duas concomitantes (37). Em relação ao uso de substâncias ilícitas dentro deste quantitativo, 35 declararam fazer uso.

Em 2023, da renda familiar, 27 declararam receber até 1 Salário Mínimo⁴² (SM), 25 acima de 1 até 2 SM, 14 acima de 2 até 3 SM, 20 acima de 3 até 4 SM, 05 acima de 4 SM, 8 renda variável e 26 que não informaram. Dos 124 adolescentes/jovens que deram entrada no Serviço em 2023, 61 declararam ser beneficiários do Programa Bolsa Família, 26 declararam possuir Cadastro Único mas não serem beneficiários/as e 37 declararam não possuírem o Cadastro.

Em 2024, 10 declararam receber até 1 Salário Mínimo (SM)⁴³, 18 acima de 1 até 2 SM, 07 acima de 2 até 3 SM, 02 acima de 3 até 4 SM, 08 acima de 4 SM, 10 renda variável e 02 que não informaram. Dos 57 adolescentes/jovens que deram entrada no Serviço em 2024, 31 declararam ser beneficiários do Programa Bolsa Família, 14 declararam possuir Cadastro Único mas não serem beneficiários/as e 12 declararam não possuírem o Cadastro.

4. ESCOLARIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO

Vamos pra escola, pro caderno, pro livro
Dê fuga do crime
Não é esse o caminho
Te dou paz, alegria, o que você quiser
Sou seu anjo da guarda contra Lúcifer
(Anjo da Guarda V. Lúcifer - Faccão Central)

Como citado no primeiro capítulo, é a partir da década de 1980 que a garantia de direitos sociais numa lógica de proteção integral se instala para crianças e adolescentes no Brasil. Não mais como meros objetivos de intervenção das políticas de Estado, passam a ser compreendidos como sujeitos de direitos. Esta compreensão vai se materializar por meio da Constituição da República Federativa do Brasil 1988 (CF/1988) e pelo Estatuto da Criança e do/a Adolescente (1990), por tratados internacionais, como a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e posteriormente, ao longo dos anos, em outras normativas transversais, como é o caso da

⁴² Valor de R\$ 1.320,00 (mil trezentos e vinte reais) a partir de 1º de maio de 2023.

⁴³ A partir de 1º de janeiro de 2024, o valor do salário mínimo será de R\$1.412,00.

socioeducação, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

No que diz respeito à socioeducação, conforme o SINASE, um dos objetivos das medidas socioeducativas é a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento. Para isto, a equipe técnica de referência no atendimento aos/às adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa devem traçar em conjunto com estes/as, o acesso aos diversos direitos, que porventura não estejam sendo garantidos. Este é o caso do acesso à educação.

Convém ressaltar que não partimos do entendimento de que os/as adolescentes e jovens da socioeducação devam ser reinseridos/as na sociedade, ou até mesmo integrados - termo recorrentemente utilizado em textos e normativas. Entende-se que estes/as não estão fora da sociedade, muito pelo contrário, estão inseridos/as em condições desiguais de existência, de acesso a oportunidades, de modo que não se trata de ressocializá-los/as, mas garantir condições de desenvolvimento (proteção integral no caso de crianças e adolescentes) como previsto nas normativas legais. “Não [...] consideramos que esses e essas adolescentes (e suas famílias) tenham em algum momento estado fora das regras de sociabilidade. Ou seja, sempre estiveram socializados: à margem, periféricamente, como cidadãos e cidadãs de ‘segunda categoria’ [...]” (Rizzini; Sposati; Oliveira, 2019, p. 92).

Freire (2019, p. 84), em sua contribuição sobre a educação bancária versus a educação problematizadora⁴⁴, argumenta que a prática bancária por meio de um viés paternalista, denomina os oprimidos de “assistidos”. Tratados como casos individuais, “meros marginalizados” (grifo do autor), que diferem da aparência geral da sociedade.

⁴⁴ Freire (2019) aponta para a ideia que a concepção de educação bancária opera como instrumento de opressão. Ao analisar as relações de educadores/as-educandos/as, na escola (em todos os seus níveis) e fora dela, identificou o caráter marcante de serem relações “narradoras, dissertadoras”. Isto é, narração de conteúdo, falar da realidade como algo estático, fixo, sobre situações, conteúdos completamente alheios às experiências dos/as educandos/as. “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educando será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (p. 80). Na concepção de educação problematizadora, a relação é construída por meio do diálogo e da aprendizagem mútua. Os/as educandos/as não são recipientes para depósitos, assim como os educadores/as não são apenas narradores de conteúdo. Desta forma, ambos são sujeitos do processo e crescem juntos, sendo que o argumento da autoridade perde o sentido. “Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (Freire, 2019, p. 96).

Enquanto marginalizados, “seres de fora”, a solução seria integrá-los à sociedade sadia.

Como elucida Paulo Freire:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Freire, 2019, p. 84-85, grifos do autor).

Nesta linha, destaque para importante contribuição em relação ao sistema escolar, presente no texto de Alessandro Baratta (2018), que aponta o sistema escolar como o primeiro segmento do aparato de seleção e marginalização na sociedade. Isto porque, os sistemas se complementam na exigência de reproduzir e assegurar as relações sociais existentes. A partir de uma desigual distribuição de recursos e benefícios, estratificação própria do capitalismo, há o desenvolvimento de zonas de subdesenvolvimento e marginalização.

Ressalta-se que a partir da experiência profissional no CREAS, enquanto técnica que compunha o Serviço de MSE/MA observou-se que nem todos/as os/as adolescentes/jovens que cometem ato infracional, estão em situação de vulnerabilidade social, mas a parcela é muito menor do que os que estão. No mesmo sentido, importante reflexão trazida por Baratta (2018), aponta que grupos sociais mais elevados, salvo exceções, dão respostas informais às ações ilícitas feitas pelos/as filhos (resolvem no âmbito da família e grupo de origem), diferentemente das camadas populares, que geralmente as respostas são dadas de forma institucional (polícia, órgãos do judiciário), reforçando a estigmatização de papéis criminosos (p. 181).

Ao analisarmos diversas produções sobre o tema do acesso à escolarização por adolescentes e jovens da socioeducação, fica evidente a lacuna existente entre a previsão legal deste direito e a sua efetivação, por meio da própria matrícula até a permanência nos espaços escolares (Zanella, 2010; Hernandez e David, 2012; Santos e Amaral, 2019; Negri, 2021; Fonseca e Cardoso, 2019; Dazzani e Cunha, 2016; Ferreira e Moraes, 2019). Fica evidente também um cenário de práticas discriminatórias.

4.1 NO MEIO DO CAMINHO DA EDUCAÇÃO HAVIA UMA PEDRA⁴⁵

Comecei usar pra esquecer dos problemas,
Fugi de casa, meu pai chegava bêbado e me batia muito
Eu queria sair dessa vida
Meu sonho é estudar, ter uma casa, uma família
Se eu fosse mágico, não existia droga, nem fome e nem polícia.
(Mágico de Oz - Racionais MC's)⁴⁶

O cenário apresentado até esta seção traz elementos bastante contraditórios. Se por um lado, o Brasil, por meio das políticas públicas construiu e continua construindo um sistema de proteção para crianças e adolescentes, e até mesmo jovens, por outro lado, também é o país que mais mata jovens negros e periféricos, que tem altos índices de violências praticadas contra crianças e adolescentes, que recruta diversas crianças, adolescentes e jovens para o narcotráfico, que apresenta dados escolares alarmantes.

O relatório da Pesquisa Nacional acerca do panorama das medidas socioeducativas em meio aberto (BRASIL, 2018) apresentou a existência de um perfil de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa à nível federal. Os dados de atendimento do CREAS II (2023 e 2024) e a pesquisa realizada por mim apontam dados locais (Negri, 2021).

Embora se tenha conhecimento quanto às violações de direitos que ocorrem dentro do espaço escolar por parte do próprio Estado, representado na figura dos/as profissionais, são diversos os fatores que incidem na inserção precoce, muitas vezes indevida, de adolescentes na modalidade EJA. Dentre eles, o trabalho infantil, relacionado às desigualdades sociais e econômicas do país e o fato de não se sentirem confortáveis em permanecer em turmas regulares, muitas vezes com crianças e adolescentes mais novos (Oliveira, 2023).

Dito isto, entende-se relevante contextualizar algumas das nuances que são identificadas dia após dia, no atendimento de adolescentes e jovens do sistema socioeducativo: fracasso escolar, evasão, repetência, trabalho infantil e tráfico de drogas.

⁴⁵Trecho da música Duas de Cinco - Criolo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QnCs2nsZGRk>

⁴⁶ A referência ao 'Mágico de Oz' é uma metáfora para o desejo de escapar dessa realidade dura para um mundo onde a justiça e a paz prevalecem.

Elementos que vão delineando as formas e sentidos da vida dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, estas que nem sempre são compreendidas, apreendidas nos espaços de atendimento e escolares, resultando apenas na culpabilização individual, seja dos meninos e meninas, seja de suas famílias.

4.1.1 O trabalho infantil e o tráfico de drogas

Trabalho infantil não é aprendizagem não
é exploração não é primeira profissão.
(Aprendiz Poesia 2024 - Renan Inquérito)

Foi a Convenção nº 182 de 1999 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que estabeleceu as piores formas de trabalho infantil e as ações imediatas para sua eliminação. No Brasil, ela foi promulgada no ano 2000, por meio do Decreto nº 3.597 (OIT, 1999).

Trabalho infantil é toda forma de trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima permitida, de acordo com a legislação de cada país. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) conceitua o trabalho infantil como aquele que é perigoso e prejudicial para a saúde e desenvolvimento mental, físico, social ou moral das crianças e que interfere na sua escolarização.

No Brasil, de acordo com o artigo 7, inciso XXXVIII da Constituição Federal de 1988, é proibido trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos (BRASIL, 1988).

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE, intitulada "Trabalho infantil de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016/2022", para a definição do conceito de trabalho infantil foram estabelecidos critérios que consideravam a faixa etária, o tipo de atividade desenvolvida, o número de horas trabalhadas, a frequência à escola, a realização de trabalho infantil tido como perigoso e atividades econômicas desenvolvidas em situação de informalidade (IBGE, 2023).

Com base na PNAD Contínua do IBGE, em 2022, havia 2.103 mil pessoas de 5 a 17 anos de idade que trabalhavam. Foi estimado em 1.881 mil o contingente de

pessoas de 5 a 17 anos em situação de trabalho infantil, das quais 1.414 mil realizam atividades econômicas⁴⁷, e 467 mil efetuaram apenas produção para o próprio consumo (IBGE, 2020). Nos anos anteriores, em relação aos dados de trabalho infantil da PNAD Contínua, as estimativas dessa população em situação de trabalho infantil foram: 2.112 mil (2016), 1.945 mil (2017), 1.905 mil (2018) e 1.758 mil (2019). Prevalece a incidência de trabalho infantil nas faixas etárias de 14 a 17 anos, com maior incidência no público masculino, de cor preta ou parda, com impactos na frequência escolar. A pesquisa aponta que 12,1 dos/as que estavam em trabalho infantil não frequentavam a escola e em comparação a população geral nessa faixa etária (05 a 17 anos) que não estavam em situação de trabalho infantil, a porcentagem de frequência escolar era de 97,1 contra 87,9 (IBGE, 2023).

É válido destacar que numa sociedade estruturalmente racista como a brasileira, a população mais atingida pela desigualdade social tem sido a população preta e parda, sobretudo jovem (CNJ, 2021) e são em sua maioria, esses adolescentes e jovens que estão inseridos no Sistema Socioeducativo.

Em 2022, havia 756 mil pessoas de 5 a 17 anos de idade em ocupações consideradas como piores formas de trabalho infantil, conforme o Decreto nº 6.481, de 12 de junho de 2008. Há uma relação intrínseca entre o trabalho infantil e o tráfico de drogas. No âmbito do cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto em Foz do Iguaçu, embora as situações de trabalho infantil vivenciadas pelos/as adolescentes não estejam totalmente associadas ao tráfico de drogas, é onde há maior incidência (em 2023 e 2024 no CREAS II, totalizaram 90 casos de cumprimento de medida por tráfico de drogas).

Esse cenário nos incita a compreender que o atual modelo de organização social que estabelece relações assimétricas de poder, utiliza mecanismos exploratórios do ser humano e coisifica o outro para a manutenção de status e obtenção do poder. É no bojo dessas relações que o tráfico ganha espaço na vida de adolescentes (Pessoa; Coimbra, 2016, p. 192).

Em pesquisa realizada por Pessoa e Coimbra (2016) a respeito do contexto escolar de adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas,

⁴⁷ São as pessoas ocupadas na semana de referência que, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana (IBGE, 2020).

identificaram que “os resultados apontam um histórico de fracasso das instituições escolares na vida dos adolescentes com envolvimento no tráfico, marcado por reprovações, expulsões e falta de sentidos” (p. 1).

Participaram da pesquisa, 577 adolescentes, de 2 (duas) casas de semiliberdade que atendiam adolescentes com histórico de envolvimento em atos infracionais, 1 (um) Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), responsável pela aplicação de medidas socioeducativas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), um projeto social especializado no atendimento de crianças e adolescentes que estão expostos a diversos indicadores de risco (histórico de violência, extrema pobreza, trabalho infantil, entre outros) e uma Escola pública estadual localizada em uma área com índices de exclusão social.

Desse total, 60 haviam tido envolvimento com tráfico de drogas e 43,3% desses não estavam matriculados em escolas. A respeito da evasão escolar, 50,0% dos participantes deixaram de frequentar a escola há menos de um ano, 26,9% há um ano, 3,8% dois anos e 19,2% há mais de três anos. A taxa de reprovação escolar dentre esse público foi de 27,7%, totalizando 47 adolescentes, entre uma a seis reprovações. Há também uma realidade de expulsões e suspensões, sendo que 10 já haviam sido expulsos, de uma a duas vezes e 54 haviam sido suspensos de uma a cinco vezes ou mais.

Os participantes falaram das dificuldades em permanecer na escola, especialmente após o envolvimento no tráfico. O abandono escolar é concomitante a esse momento em quase todos os casos. Alguns dos participantes afirmaram que, no início, conseguiam conciliar o tráfico e a escola, mas que, com o aumento das demandas, necessitavam se ausentar cada vez mais para executar a comercialização das substâncias psicoativas. Assim como ocorreu com os familiares, os funcionários da escola não notaram o início dessas atividades. De acordo com os relatos de alguns dos participantes, a equipe pedagógica, apenas, observava a ausência constante dos adolescentes nas aulas (Pessoa; Coimbra, 2016, p. 206).

No Brasil, de acordo com o Observatório da Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil⁴⁸, entre os anos de 2012 e 2019, foram registrados no Canal Disque

⁴⁸ Observatório da Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil é um dos cinco observatórios digitais da iniciativa SmartLab de Trabalho Decente, um laboratório multidisciplinar de gestão do conhecimento com foco na promoção do trabalho decente no Brasil, vinculado ao Ministério Público do Trabalho (MPT) em parceria com Organização Internacional do Trabalho (OIT).

100⁴⁹, 54.684 denúncias de trabalho infantil. O estado do Paraná registrou nesse mesmo período mais de 2.500 denúncias de trabalho infantil, sendo registrados 42 casos em Foz do Iguaçu - Paraná, dado absolutamente subnotificado, em face da realidade da cidade.

No Paraná havia, em 2019, 112.441 crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade em situação de trabalho infantil. Dado que a população estimada na faixa etária de 5 a 17 anos no estado era de 2.011.014 no mesmo ano, o universo de crianças e adolescentes trabalhadores equivalia a 5,6% do total de crianças e adolescentes do estado, acima da média nacional que era de 4,8% do total (MPT, 2024).

Pesquisa online realizada pela equipe da Divisão de Proteção Social Especial (DPSE) do Departamento de Assistência Social (DAS) da Secretaria de Justiça, Família e Trabalho do Paraná (SEJUF) no ano de 2021⁵⁰, a respeito das Ações Estratégicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (AEPETI) no período de pandemia, direcionada às equipes de gestão municipal da política de Assistência Social, identificaram uma maior incidência de trabalho infantil no trabalho informal, serviços domésticos, tráfico de drogas, exploração sexual e mendicância, sendo a política de educação uma das mais citadas no quesito articulação intersetorial frente a problemática do trabalho infantil (PARANÁ, 2021).

Qualquer forma de atividade econômica, remunerada ou não, realizada por crianças e adolescentes abaixo dos 14 anos de idade, ou entre 14 e 17 anos, mas de forma informal e desprotegida, é totalmente proibida no Brasil pelo texto da Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei do Aprendiz - Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000. No entanto, persiste no imaginário popular uma série de representações sociais a respeito da importância do trabalho. Aplicadas ao universo infantojuvenil, elas mistificam o trabalho infantil

⁴⁹ O Disque Direitos Humanos (Disque 100) é um serviço de disseminação de informações sobre direitos de grupos vulneráveis e de denúncias de violações de direitos humanos, atendendo graves situações de violações que acabaram de ocorrer ou que ainda estão em curso, acionando os órgãos competentes e possibilitando o flagrante.

⁵⁰ A pesquisa de monitoramento da execução das AEPETI no Estado do Paraná foi planejada com o objetivo principal de qualificar as ações municipais de erradicação do trabalho infantil. Os objetivos específicos foram mapear ações de erradicação do trabalho infantil desenvolvidas pelos municípios paranaenses e, com base nisso, identificar dificuldades e demandas para a atuação da gestão estadual. Além disto, considerando a pandemia de COVID-19, buscou-se investigar se as equipes municipais perceberam impactos da crise sanitária nos casos de trabalho infantil e identificar as possíveis alterações que foram necessárias nos serviços e ações. De 399 municípios paranaenses, 257 preencheram o questionário, perfazendo um total de 64,41% de municípios do Estado (PARANÁ, 2021).

com o intuito de justificá-lo e legitimá-lo e isso impacta cotidianamente o desenvolvimento de milhares de crianças e adolescentes.

As situações de trabalho infantil também perpassa pelos processos de escolarização, pois, muitas vezes o trabalho infantil incide em um declínio na frequência e conseqüentemente nas faltas, reprovações, abandono (abandono por quem?).

A existência dessas situações de trabalho infantil tem como conseqüências comuns à queda do desempenho escolar ou abandono da escola, baixa autoestima, dificuldades de vinculação afetiva, ampliação de vulnerabilidades e risco a outras formas de violências, além daquelas conseqüências diretas à saúde física e mental desses trabalhadores, dependendo do tipo de trabalho executado (Schelbauer, 2022, p. 69).

De acordo com Schelbauer (2022), a partir dos debates de Fernandes e Rodriguez (2009), a vivência no tráfico de drogas está permeada por uma série de fatores (estruturais e subjetivos), como a pobreza, a baixa escolarização, a ausência de emprego e o desejo de reconhecimento, da formação identitária, do poder. A autora demarca que os contextos socioculturais vivenciados por esses/as adolescentes e jovens são caracterizados pela invisibilidade, preconceito e estigma e nesse sentido, o tráfico de drogas representa um espaço que traz visibilidade, pertença, prazer, perigo e remuneração.

O Documento Final da CONAE traz elementos acerca da realidade dos/as adolescentes do Sistema Socioeducativo:

442. A trajetória desses(as) adolescentes é marcada pela violência e pela ausência. Falta comida, saneamento básico, água, segurança e muitas vezes todos esses fatores vão formando um emaranhado de obstáculos que inviabilizam o acesso à escola. Também falta pai. [...] Em um contexto de tanta falta, o trabalho infantil se impõe como uma das saídas possíveis. E assim, provavelmente, esta criança ou adolescente, iniciará uma trajetória distante da escola e com pouca possibilidade de retorno (FNE, 2024, p. 89).

A realidade de desproteções sociais atinge sem dúvidas a maioria dos/as adolescentes e jovens do sistema socioeducativo e esse cenário vai impactar decisivamente o acesso e permanência ao espaço escolar, denominado por muitos como fracasso escolar.

4.1.2 Fracasso escolar, reprovação, abandono e defasagem idade-série

O que significa o fracasso escolar? Primeiramente, é preciso compreender de qual ponto de partida o emissor desse rótulo parte. A análise de quem fracassa ou não na escola é permeada por visões de mundo, condutas, percepções variadas. Todavia, tal rótulo enquadra os “fracassados” em um lugar de não aprendizado, não produtividade, não encaixe.

O tema fracasso-sucesso escolar está posto pela realidade social com toda premência. No nosso entender o que resulta pouco atraente não é o tema que continua desafiante, mas a forma de encará-lo. O que continua preocupante não é apenas a teimosia com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação, mas, também, a teimosia em continuarmos fazendo as mesmas análises clínicas e individuais (Arroyo, 1992, p. 46).

De acordo com material publicado pela UNICEF em 2021, o fracasso escolar é uma das marcas mais evidentes da cultura escolar, explicitado pela combinação da reprovação, da distorção idade-série e do abandono. Tal concepção foi naturalizada ao longo da história da educação brasileira com argumentos como a defesa de que aptidões e méritos devem ser identificados e valorizados.

De acordo com Arroyo (1992), o qual permanece atual em seus debates sobre o tema da educação, o fracasso escolar é uma cultura existente entre nós, que se alimenta e se reproduz. Essa cultura legitima práticas, rotula os fracassados, e trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e automaticamente exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar.

Em pesquisa comparativa realizada com adolescentes de escolas públicas (Grupo 1) e um grupo de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (internação, semiliberdade e liberdade assistida) (Grupo 2), no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2020, visando avaliar a presença de reprovação e expulsão na trajetória escolar, e as expectativas quanto ao futuro, identificaram maior defasagem escolar no Grupo 2. Além de apresentarem escolaridade mais baixa, o Grupo 2 revelou maior experiência de reprovação e de expulsão da escola, com um índice de 93,1% de reprovações, e de 59,2% de expulsões. Já no Grupo 1, 69,9% foram reprovados e apenas 5,5% expulsos (Silveira et al, 2020).

Em trecho de sua pesquisa sobre “Porque professores reprovam”, Paro (2000) traz um elemento primordial para pensarmos a cultura do fracasso escolar e de quem

é a culpa. Segundo este autor, há uma frustração dos professores em relação à aprovação dos educandos, resultado da própria dinâmica da sociedade, em que reprovação e punição andam juntos, lógica reproduzida pelos professores. Nesse contexto, difunde-se a ideia de que os alunos não aprendem porque não são inteligentes ou porque não se dedicam aos estudos e também que o fracasso escolar estaria associado à incompetência dos professores.

O baixo autoconceito dos professores, resultante, em grande medida, da prática escolar autoritária por que passaram, favorece sua aceitação, quase sempre inconsciente, de que não são realmente muito capazes - se não, pensam alguns, teriam conseguido estudar mais e ter uma profissão mais prestigiosa...Mas, como o fracasso é socialmente reprovado e sua aceitação considerada humilhante, a inculpação do aluno, reprovando-o, constitui a última tábua de salvação do professor que, impotente para superar suas adversas condições de trabalho, procura jogar sobre os estudantes a culpa pelo fracasso escolar (PARO, 2000, 275-276).

Na pesquisa realizada pela UNICEF, apontam que a persistência de altas taxas de reprovação é um desafio nacional. Conforme a pesquisa, em 2019, o Censo Escolar registrou 27.780.779 matrículas nas redes públicas municipais e estaduais de Educação Básica em todo o país, em turmas regulares e seriadas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No entanto, os dados registram mais de 2 milhões de estudantes reprovados, o que corresponde a quase 8% do total de matriculados. Dessas reprovações, 1.053.855 são indígenas e pretos, seguidos de pardos, perfazendo 49,8% do total de reprovações. Outro fator bastante preocupante é de que na pesquisa, 559.793 estudantes não declararam sua cor/raça, o que corresponde a 26,5% do total (UNICEF, 2021).

Acho oportuno frisar as palavras de Paro (2013, p. 2): “É preciso reprovar, não os alunos, para encobrir o que há de errado no ensino e isentar o Estado de suas responsabilidades, mas as condições de trabalho, que provocam o mau ensino e impedem o alcance de um direito constitucional.”

Aliado ao cenário entristecedor de reprovações está o abandono escolar e a distorção idade-série. As crianças ou os adolescentes com experiências de reprovação têm sua autoestima rebaixada e, dependendo do contexto em que vivem da sua condição social e econômica, das suas características pessoais e das suas possibilidades de desejar o presente e o futuro, podem desistir de estudar. No mesmo

sentido das reprovações, o público com maior incidência em abandonar os estudos, são crianças e adolescentes do sexo masculino, indígenas, pardos e pretos.

De acordo com a publicação da UNICEF (2021), a distorção idade-série expressa o resultado das muitas reprovações, de abandonos escolares e de novas tentativas de permanência e sucesso, num ciclo que se retroalimenta. São aqueles/as estudantes com pelo menos dois anos acima da idade considerada ideal em relação ao ano ou série escolar. Ela está associada, também, às desigualdades de cor/raça, de gênero e de deficiência, acompanhando os indicadores de reprovação e abandono, pois são as crianças e adolescentes indígenas e pardas e pretas que mais são afetadas com essa realidade.

Dito isto, o fracasso escolar acometido pelas reprovações, abandono, distorção idade-série, não se refere a determinações apenas de ordem individual, pois além das questões estruturais de sociedade, as várias práticas do dia a dia escolar e social, permeadas pelo preconceito, pelos julgamentos e os ideais de produtividade que geram o fracasso escolar. As possibilidades estão atravessadas por um contexto social e sua trama de relações. Corroborar com esta ideia Paro (2013) a respeito da falta de uma consciência de que o fracasso escolar não se deve a este ou aquele agente isolado, mas a todo um conjunto de determinações tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas sociais mais amplas.

O que os autores reforçam, é que não se deve culpabilizar os agentes individualmente pelas determinações que permeiam a ideia de fracasso escolar. Não são os professores incompetentes, nem com má vontade, não são os educandos pouco esforçados, ou sua condição cultural, social, econômica que deve justificar essa perversa realidade de reprovações/punições, com avaliações reducionistas da realidade.

Assim,

Em toda prática humana, individual ou coletiva, a avaliação é um processo que acompanha o desenrolar de uma atividade, corrigindo-lhe os rumos e adequando os meios aos fins. Na escola brasileira isso não é considerado. Espera-se um ano inteiro para se perceber que tudo estava errado. Qualquer empresário que assim procedesse estaria falido no primeiro ano de atividade. E mais: em lugar de corrigir os erros, repete-se tudo novamente: a mesma escola, o mesmo aluno, o mesmo professor, os mesmos métodos, o mesmo conteúdo... É por isso que a realidade de nossa escola não é de repetentes, mas de multirrepetentes (Paro 2013, p. 1)

É possível compreender com os elementos trazidos a respeito do fracasso escolar, que este está dentro de uma trama maior, que se refere a uma indústria, uma cultura de exclusão. Essa cultura, como aponta Arroyo (1992), atravessa toda a sociedade, as instituições, e conseqüentemente, o sistema escolar.

Pensando a escola pública e o público a que ela frequenta, é possível constatar o peso desse rótulo. Na medida em que as condições sociais dos setores populares se agravam, mais seletiva se torna a escola, e, sobretudo, mais difícil se torna à infância e à adolescência acompanhar o elitismo de seus processos excludentes. “Ao menos ficam mais expostos os mecanismos, as atitudes, os valores e os preconceitos que legitimam o fracasso escolar” (Arroyo, 1992, p. 49).

Esse cenário evidencia que a escola não está organizada para permitir uma experiência educativa e cultural para crianças e adolescentes dos setores populares, pois mesmo em meio aos contextos de desigualdades sociais, culturais, econômicas, a escola continua a ser seletiva e excludente.

Coaduno com Paro (2020), quando escreve que a adoção de uma concepção de educação enquanto uma atualização histórico-cultural dos cidadãos introduz complexidades em sua avaliação, não sendo possível se restringir a aferições baseadas em provas e testes. Isto posto, a educação só pode ser avaliada em sua completude, na medida em que se avalia o processo, onde o educando, ao mesmo tempo que adquire conhecimento, também constrói sua personalidade, por meio do contato, exercício e apreensão de valores, posturas, comportamentos, modos de ser, de relacionar.

O enfrentamento da cultura do fracasso escolar, pela eliminação das reprovações, da distorção idade-série e do abandono, é responsabilidade de gestoras(es) em todas as instâncias do sistema educacional e de docentes nas escolas. Essa eliminação, no entanto, não pode ser um ato burocrático, mas resultado de debates e convencimento, pela compreensão de que o fracasso escolar é um mecanismo contra a educação, contra o sistema educacional, contra as(os) profissionais da educação, contra as(os) estudantes e, por fim, contra a sociedade (UNICEF, 2021).

4.2 DIREITO À EDUCAÇÃO E ESPECIFICIDADES QUANTO À SOCIOEDUCAÇÃO - BRASIL E PARANÁ

Para que seja possível apontar as lacunas existentes entre o que versam às normativas legais sobre o direito à educação, assim como, as normativas específicas que versam sobre o direito à educação para adolescentes e jovens da socioeducação, a seguir apresentar-se-á os pontos em que se quer fazer destaque no quesito direito à educação e direito à educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos a partir de normativas (leis, resoluções, instruções) nacionais e estaduais (Paraná).

Nesta seção, buscou-se trazer um panorama das normativas relacionadas à educação e socioeducação, em âmbito nacional e estadual (Paraná), destacando artigos que apresentam elementos cruciais para a garantia do direito à educação aos/às adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Inicialmente, em âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988), expressa em seus artigos 6º, 208º (inciso I e II) e 227º, o seguinte:

Art. 6º - um dos direitos sociais à população brasileira é o direito à educação;

Art. 208º - Inciso I: é dever do Estado garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; Inciso II: garantir atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Art 227º - é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à crianças e adolescentes, com absoluta prioridade, dentre diversos direitos, o direito à educação, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do/a Adolescente, em seus artigos 4º, 18º A e 53º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária;

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los (incluído pela Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014);

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seus artigos 2º, 3º, 4º e 37º:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, mediante a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade;

E a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (2014-2024), a qual orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas da área da educação com previsão de objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos anos de 2014-2024. A elaboração e aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi resultado da articulação de diversos setores

envolvidos na 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, que teve como tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. A Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. Além da CONAE/2014, as discussões realizadas na 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, contribuíram para respaldar a elaboração do PNE 2014-2024.

Dentre as dez diretrizes do PNE, destaca-se a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação (BRASIL, 2014).

O PNE 2014-2024 menciona apenas uma vez a palavra liberdade assistida, e especifica que umas de suas metas é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (Meta 7), adotando como estratégia: implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do/a Adolescente) (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 prevê em suas diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Vale destacar que no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2011, não houve a menção sobre a questão das medidas socioeducativas, talvez pelo fato de que ainda não havia sido instituído o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), datado de 2012.

Já o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (2024 - 2034), o qual será a base para a formulação do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável, retrata um outro cenário de atenção aos aspectos escolares de adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo. O Documento traz elementos primordiais tanto em relação às medidas em meio fechado (internação, semiliberdade), quanto em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Aspectos que outrora ficaram de fora, no decênio (2024-2034) se fazem presentes, inclusive pelo entendimento de que “Os dados das pesquisas oficiais que demonstram o cenário do direito à educação de adolescentes pouco trazem informações sobre o sistema socioeducativo” (FNE, 2024, p. 87).

Reforçam a importância das legislações e normativas que garantem os direitos educacionais e humanos desse público, estabelecendo ações e proposições sobre a problemática. Apontam a necessidade de investimentos adequados para o Sistema Socioeducativo, a necessidade de considerar os aspectos raciais, de gênero, socioeconômicos e concretizar a integração entre as políticas públicas. “Ao tratar das interseccionalidades, são iluminados, também, os nós dos processos institucionais que impedem o acesso de crianças, adolescentes e suas famílias ao que lhes é de direito” (FNE, 2024, p. 88).

Há um marco com a proposta do PNE (2024-2034), na perspectiva de garantias de direitos, com metas estruturantes, que visam à garantia do direito à educação pública, básica e superior, com qualidade social. O PNE:

[..] deverá contribuir para o enfrentamento, no âmbito da educação, de fenômenos de recrudescimento das violências; do agravamento na degradação ambiental, em especial dos nossos biomas; da generalização de conflitos e intolerâncias, em variados contextos marcados por desigualdades e exclusão social (BRASIL, 2024, p. 11).

No que diz respeito às normativas específicas sobre a socioeducação, em sua relação com o direito a educação, destaca-se os artigos 8º e 82º da Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE):

Art. 8º Os Planos de Atendimento Socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes

atendidos, em conformidade com os princípios elencados na [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#).

Art. 82. Os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis federados, com os órgãos responsáveis pelo sistema de educação pública e as entidades de atendimento, deverão, no prazo de 1 (um) ano a partir da publicação desta Lei, garantir a inserção de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas etárias e níveis de instrução.

Logo após a implementação do SINASE, o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania e a Coordenação Geral de Direitos Humanos emitiram a Nota Técnica nº 38, na qual orientam às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A Nota Técnica foi elaborada por um Grupo de Trabalho Interministerial (MEC e Secretaria de Direitos Humanos/PR) com objetivo de definir parâmetros para orientações técnicas aos sistemas de ensino no que se refere à aplicação das medidas socioeducativas previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – meio fechado e aberto.

O Grupo de Trabalho Interministerial elaborou um diagnóstico da escolarização para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em âmbito nacional, no qual apresentam alguns pontos, dos quais se destacam: dificuldades de matrícula a qualquer tempo por parte dos sistemas de ensino; recusa por parte das escolas de matricular adolescentes cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto; ausência de formação específica dos profissionais de educação para atuação no sistema socioeducativo.

Diante do diagnóstico apresentado pelo Grupo de Trabalho, o Ministério da Educação (MEC) elencou quatro premissas, para consolidação da Política Educacional no Sistema Socioeducativo:

1. Garantia do direito à educação para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e egressos.
2. Reconhecimento de que a educação é parte estruturante do sistema socioeducativo e de que a aplicação e o sucesso de todas as medidas socioeducativas dependem de uma política educacional consolidada no SINASE.

3. Reconhecimento da condição singular do estudante em cumprimento de medidas socioeducativas e, portanto, da necessidade de instrumentos de gestão qualificados na garantia de seu direito à educação.

4. Reconhecimento da educação de qualidade social como fator protetivo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e, portanto, do papel da escola no sistema de garantia de direitos (BRASIL, 2013a, p. 2).

Além das quatro premissas, o Ministério da Educação (MEC), também sugeriu parâmetros para as Secretarias de Educação, os quais destacamos cinco:

3. Garantir a matrícula (a qualquer tempo), documentação escolar, frequência, e certificação dos adolescentes em cumprimento de medidas, em nível/etapa/modalidade adequada à faixa etária e trajetória escolar;

6. Avalizar a autonomia das escolas nas unidades de internação (regime disciplinar), programação integrada à unidade e Projetos Políticos Pedagógicos específicos;

9. Alinhar à escolarização e educação profissional com o Plano Individual de Atendimento (PIA) de cada estudante – a equipe escolar deve participar da elaboração do PIA;

10. Acompanhar a matrícula e frequência desses estudantes;

12. Estabelecer fluxos intersetoriais (direitos humanos, assistência social e educação) para garantia da escolarização em semiliberdade e meio aberto (BRASIL, 2013a, p. 3-4).

Cabe destacar até então, que embora previsto nos marcos legais brasileiros, como no caso da CF/1988, LDBEN/1996 e o PNE, vigente até 2024, a universalização do ensino não atinge todas as crianças e adolescentes no Brasil. Em publicação da UNICEF (2018), destaca-se que o Brasil, possui mais de 7 milhões de estudantes da educação básica em situação de distorção idade-série, isto é, têm dois ou mais anos de atraso escolar. Um cenário de reprovações e evasões que faz com que aqueles que retornem à escola, o façam em uma série não correspondente à sua idade. Sabe-se ainda que há aqueles/as que tampouco retornam para à escola - como é o caso de muitos/as adolescentes e jovens da socioeducação.

A distorção idade-série é um fenômeno cumulativo que tem início nos primeiros anos do ensino fundamental e se arrasta por toda a trajetória escolar de meninas e meninos, que vão sendo deixados para trás. Uma parcela deles deixa de frequentar a escola já no ensino fundamental, outra alcança o ensino médio com muitas dificuldades de aprendizagem e muitos não conseguem concluir a jornada escolar com qualidade e na idade esperada (UNICEF, 2018, p. 4).

Em pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec) para o UNICEF no Brasil, intitulada “Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes” foram ouvidos estudantes que estão na rede pública de ensino e

também aqueles que não completaram o ensino médio e não estão mais frequentando a escola. Ao todo, foram realizadas 1.100 entrevistas com meninas e meninos de 11 a 19 anos, organizadas de modo a ser representativas da população-alvo do estudo.

Dentre um público majoritário de 11 a 17 anos, identificaram que 11% não estão frequentando a escola, sendo na modalidade pública a última escola frequentada antes do ano de 2020. Dentre os principais motivos para “parar de estudar” tem-se: necessidade de trabalhar, não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores, porque a escola ainda não tinha retomado atividades presenciais, por ter que cuidar de outros familiares na sua casa, porque sente que a escola é desinteressante e porque prefere fazer aulas e atividades remotas (UNICEF, 2022).

Daqueles que estavam estudando, 21% relataram desejo de desistir, dentre os principais motivos: por não conseguir acompanhar as explicações ou atividades passadas pelos professores, porque sente que a escola é desinteressante, porque não se sente acolhido na sua escola, porque sente que a escola é pouco útil, porque prefere fazer aulas e atividades remotas, em casa, porque tem que trabalhar fora (UNICEF, 2022).

No que diz respeito às normativas específicas sobre escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, destaca-se um parecer e duas resoluções. O Parecer nº 08/2015 do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), trata da elaboração das Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Por meio dele, foi aprovado o Projeto de Resolução, materializado na Resolução nº 3/2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Embora esteja previsto na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), em seu artigo 82, que deve ser garantida a matrícula a qualquer tempo para adolescentes e jovens da socioeducação, a realidade denota o quão distantes estamos de promover este direito. De acordo com o Parecer 08/2015 (BRASIL, 2015a) a maioria dos/as adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto já evadiram ou estão infrequentes na escola (fator apresentado por meio de diversas pesquisas já citadas). Muitas vezes, o/a

adolescente é encaminhado para a escola e, por resistência da própria escola, não consegue realizar sua matrícula.

Outra normativa datada de 2015, Resolução nº. 02/2015 do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno (CNE/CP), definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesta Resolução estavam definidos que os cursos de formação deveriam garantir nos currículos conteúdos específicos, como direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015a).

Esta resolução foi revogada, ficando vigente a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Não há menção sobre conteúdos específicos da escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Após o Parecer nº 08/2015 (BRASIL, 2015b), aprovou-se a Resolução nº 3/2016 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (MEC/CNE/CEB), a qual define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Destaca-se os seguintes trechos:

Art. 7 - Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo;

§ 1º A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo;

§ 2º A matrícula deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo ser realizada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável;

§ 6º Os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC), Liberdade Assistida (LA) ou semiliberdade devem ter suas matrículas integradas às demais turmas de estudantes, não sendo permitida a formação de turmas exclusivas (BRASIL, 2016).

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), a Resolução nº. 3915/2012 (SEED/GS) autoriza, em caráter excepcional, matrículas nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Estadual, aos/às

adolescentes submetidos a medidas privativas de liberdade, aos/as que estão em cumprimento de medidas socioeducativas.

Art. 1.º Autorizar, em caráter excepcional, matrículas nos cursos de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Pública Estadual, aos adolescentes submetidos a medidas privativas de liberdade, aos que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como inclusão no sistema de ensino, a qualquer momento ao longo do ano letivo, quando encaminhados pela autoridade judiciária ou Conselho Tutelar;

Art. 2.º Conceder o prazo de até dois anos para o Departamento de Educação Básica – DEB/SEED desenvolver um sistema de atendimento pedagógico diferenciado, aos adolescentes citados no art. 1.º, desta Resolução, e adequar suas matrículas, conforme legislação em vigor (PARANÁ, 2012).

De acordo com Oliveira (2023), em pesquisa realizada com seis adolescentes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Londrina - Paraná foi possível identificar que a presença dos/as adolescentes e jovens na EJA denotam uma ligação direta com a exclusão escolar, que pode ocorrer de forma direta (expulsão, transferência compulsória para a EJA ou outras escolas do ensino regular) e indireta, por não tomar para si questões de âmbito interno como o bullying, as relações entre educador-educando, a ausência de escuta e de se pensar numa educação a partir do olhar dos/as adolescentes e do território onde estão inseridos.

Essa realidade de violências institucionais permeia cotidianamente o contexto da escolarização de adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas, que são, sobretudo, oriundos da classe trabalhadora. Na pesquisa realizada por Oliveira (2023), chama à atenção as semelhanças da violação de direitos direcionada aos/às adolescentes inseridos/as na EJA:

[...] Você acredita que ela falou que não me iria aceitar, não me iria me matricular lá na escola... não iria fazer a minha matrícula. Minha mãe estava doente e daí a minha vó foi, ela não queria aceitar, fiquei um ano sem estudar por causa dela, porque ela não quis fazer a minha matrícula (Oliveira, 2023, p. 124. (Entrevistada 3).

No âmbito do acompanhamento realizado aos/às adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, é corriqueiro escutar do corpo escolar, que os/as adolescentes (mesmo estando no ensino regular e neste caso, muitas vezes, infrequentes, com defasagem idade-série), se matriculem em turmas de EJA, muitas vezes com o discurso que a formação será mais rápida. Ainda,

aqueles que possuem 14 anos, são estimulados a esperar a chegada dos 15 anos, para matrícula na modalidade EJA.

Na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, por meio da 10ª Promotoria do Ministério Público, desta comarca houve a elaboração de uma ficha de inclusão escolar (Anexo 4) para ser encaminhada aos Colégios requisitando à matrícula escolar dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto. A ficha, respaldada nos artigos 53 e 54 do Estatuto da Criança e do/a Adolescentes, que versam sobre o direito à educação, em tese, deveria ser preenchida pelo/a técnica/a de referência e encaminhada, com as informações do/a adolescente ou jovem, com a identificação do Colégio ao qual estava (está) sendo requisitada a matrícula. Na impossibilidade de realização desta, o/a diretor/a deve preencher os motivos e encaminhar para outro Colégio, visando à garantia do direito a escolarização. Após o devido preenchimento, a ficha deveria retornar ao CREAS.

Juntamente a elaboração da ficha de inclusão escolar, a 10ª Promotoria, expediu uma recomendação, quanto às garantias legais do direito à escolarização na cidade, a qual foi atualizada no ano de 2023 (Recomendação 01/2023), enviada ao NRE, aos Conselhos Tutelares e ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e prevêem que a matrícula e frequência escolar se constitui como fator principal para a ressocialização dos/as adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. A recomendação está embasada pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do/a Adolescente, pela Instrução 10/2017 que estabelece normas e procedimentos para garantir o atendimento escolar aos/às adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e a aos egressos do Sistema de Atendimento Socioeducacional (Paraná).

A recomendação prevê:

- 1-As requisições de matrícula do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida (PPSC/LA), cujo órgão atua em nome do Juízo da Infância e da Juventude, não podem ser indeferidas, com a mera alegação de ausência de vaga;
- 2-No caso de ausência de vaga, para a Escola pretendida, esta Escola deve encaminhar imediatamente o aluno para a Escola, mais próxima com vaga disponível, ou assegurar a vaga na escola de origem em consonância com a Instrução Normativa N.º 001/2022 — SEED/DPGE⁵¹;

⁵¹Instrução Normativa N.º 001/2022 – SEED/DPGE - Normatiza os procedimentos para efetivação das matrículas, nas instituições de ensino da rede pública estadual de educação básica e nas instituições de ensino de educação básica - modalidade educação especial, para o ano letivo de 2023.

3-O aluno que for inserido em “lista de espera”, para uma escola que pretende frequentar, não pode ficar fora da Escola e, portanto, também deve ser encaminhado para a Escola mais próxima de sua residência, com vaga disponível, sem prejuízo de ficar na “lista de espera” da escola pretendida; 4-Caso a Escola, para a qual o aluno foi inicialmente direcionado, não tenha vaga disponível e não seja feito o encaminhamento para a Escola, mais próxima com vaga disponível, a Escola deverá encaminhar imediatamente a notícia de aluno sem vaga ao Núcleo Regional de Educação e ao Ministério Público do Paraná, através da 10ª Promotoria de Justiça da Comarca de Foz do Iguaçu/PR;

5-Em sendo constatado casos de adolescentes que foram encaminhados pela Vara da Infância e da Juventude, pelo Programa de Prestação de Serviços à Comunidade e Liberdade Assistida (PPSC/LA) ou Ministério Público e tenham ficado sem o direito à escola, será objeto de apreciação de responsabilidade civil e criminal (PARANÁ, 2023b, p.4).

Fundamental ainda a Instrução Normativa n.º 10/23 – DPGE/DEDUC/SEED, que estabelece normas e procedimentos para garantir o atendimento escolar aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e aos egressos do Sistema de Atendimento Socioeducacional nas instituições de ensino da rede pública estadual.

As instituições de ensino da rede pública deverão assegurar a matrícula dos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas “sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo”, conforme consta no artigo 7º da Resolução n.º 03/2016 – CNE/CEB.

2.6 Os NRE, em consonância com as demais instituições (Famílias, Conselhos Tutelares, Ministério Público, Poder Judiciário) e aliado ao plano de atendimento com ação especializada de caráter pedagógico, psicossocial e jurídico social executado pelas equipes intersetoriais que atuam nos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS e Centros de Referência Especializados em Assistência Social – CREAS e/ou nas secretarias/órgãos públicos de assistência social, deverão assegurar a possibilidade de continuidade dos estudos ou do ingresso em instituição de ensino a qualquer momento do ano letivo aos adolescentes e jovens em cumprimento de medida de liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade.

2.6.6 Quando o adolescente ou jovem, matriculado no SERE, se tornar infrequente, a instituição de ensino de vínculo deverá informar a equipe do NRE responsável pelo acompanhamento de frequência e aprovação, bem como a equipe intersetorial responsável pela execução de medidas socioeducativas, e acionar diretamente a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da qual também é integrante, para que outras ações destinadas a promover o retorno do estudante à instituição de ensino sejam desencadeadas a partir da análise das peculiaridades de cada caso. (PARANÁ, 2023).

Como apresentado anteriormente, existem diversas normativas (leis, resoluções, planos, notas técnicas, instruções) que versam sobre a garantia do direito

à educação, de forma ampla, assim como, para a garantia da escolarização aos/as adolescentes e jovens da socioeducação. Elas permeiam um cenário a nível nacional e estadual, no caso do Paraná, sendo objeto desta pesquisa. Há também que se destacar que algumas das normativas versam sobre ambos os níveis de atendimento socioeducativo, isto é, meio fechado (semiliberdade e internação) e meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade), mas há também aquelas que se direcionam especificamente às medidas socioeducativas em meio aberto e aos/às egressos/as do sistema socioeducativo.

E em 2023, a SEED emitiu uma Instrução Normativa^o 02/2023 – SEED/DPGE para normatizar os procedimentos para efetivação das matrículas, nas instituições de ensino da rede estadual de educação básica e nas instituições de ensino de educação básica - modalidade educação especial, para o ano letivo de 2024. Na instrução fica vetada a omissão de vagas e/ou a recusa de matrículas para estudantes em qualquer circunstância e especificamente a: adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Regime de Semiliberdade ou Meio Aberto), acompanhados dos Autos de determinação judicial e a Adolescentes e jovens egressos do sistema socioeducativo, em qualquer momento do ano letivo (PARANÁ, 2023a).

Campos (2018) em pesquisa realizada acerca da reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa a partir da visão de educadores, aponta que mesmo antes do cometimento do ato infracional, muitos desses jovens, já apresentam defasagem na relação idade-série, por consequência da evasão ou repetência. Santos e Amaral (2019) apontam a mesma realidade, em que o percurso escolar desses/as adolescentes é marcado por diversas interrupções, seja anterior, ou posterior ao cumprimento de medida socioeducativa.

Constata-se que a interrupção na frequência escolar para muitos/as adolescentes ocorre ainda na infância, sendo que a tentativa do retorno acontece quase que anualmente nos períodos de início do ano letivo, até chegar ao momento de sua desvinculação completa. Constata-se que, para muitos/as adolescentes que cumprem medida socioeducativa, a nova tentativa ocorre em decorrência da determinação legal ou no período em que se encontram em privação de liberdade. Porém, se evidencia que esta obrigatoriedade não se reverte em uma permanência contínua (Santos; Amaral, 2019, p. 408).

É imprescindível ressaltar que públicos vulneráveis apresentam em suas trajetórias uma gama de direitos violados, que perpassam diversas esferas da vida - família, educação, saúde, assistência social, lazer, cultura, trabalho.

Assim, de acordo com Dazzani e Cunha (2019), há por parte da escola, uma hostilidade em relação ao/a adolescente em conflito com a lei, fator que desdobra na histórica recusa da instituição em acolher a diversidade sociocultural que encontra nas camadas populares, seu principal público.

Os autores ressaltam que acolher essa diversidade não se materializa apenas na realização da matrícula - feita muitas vezes com resistências. A matrícula não é suficiente para garantir ao/a adolescente o pleno exercício do seu direito à educação, resultando na insustentabilidade de sua permanência no espaço escolar. Outro ponto a se ressaltar e que muitas vezes surgem como propostas em espaços institucionais é a tentativa de segregar adolescentes e jovens da socioeducação em turmas específicas. “Vale ressaltar que não deve haver turmas específicas para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto” (BRASIL, 2015, p. 20).

No que se refere à questão educacional, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), comumente, associadas a noções de meritocracia, esforço individual, o desempenho escolar e os sistemas de avaliação, não levam em conta as desigualdades escolares, constituídas por uma série de outras desigualdades (sociais, culturais) e diferenças. Dessa banda, é impossível analisar desigualdades escolares pela ótica de diferenças naturais entre os sujeitos, pois, é sabido que determinada classe social, apresenta melhores possibilidades de desenvolvimento no sistema de ensino, seja pela bagagem social, herança familiar e constituição da própria classe, a exemplo da “elite e classe média”.

De acordo com Bourdieu (apud Nogueira e Nogueira, 2002), o capital cultural é um elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Assim, segundo o autor, a posse de capital cultural favorece o desempenho escolar, pois facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares.

As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de capital cultural favoreceria o êxito escolar,

em segundo lugar, porque propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 21).

O panorama educacional de adolescentes e jovens da socioeducação, já assinala há tempos, que o direito à educação - e aqui não só a garantia da matrícula - não está sendo materializado. Para além das pesquisas acadêmicas, outras pesquisas e relatórios apontam à problemática.

Rizzini, Sposati e Oliveira (2019) em relação à discriminação que adolescentes/jovens autores/as de ato infracional sofrem, apontam que a partir da construção social da imagem destes enquanto “menor perigoso, delinquente”, se consolidaram representações que criminalizam e estigmatizam esta parcela da população, considerando-os uma ameaça à sociedade. A discriminação e o racismo tornam-se um obstáculo ao acesso à escola, constituindo-se uma violação de direito.

Em pesquisa realizada por Rocha et al (2024), apresentam elementos sobre a presença do racismo no espaço escolar, identificando a partir de um grupo focal de adolescentes da cidade de Londrina - Paraná, que a escola se apresenta como instituição reprodutora do racismo na vida dos adolescentes, com relatos de que demarcam os sofrimentos vivenciados no cotidiano escolar, fatores associados a uma cultura da violência. Considerando que a maioria dos/as adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas são pretos e pardos, essa realidade é muito presente em seu cotidiano, às vezes velada, às vezes não.

A discriminação que adolescentes que cumprem medida socioeducativa sofrem, perpassa não só a negativa da matrícula, mas também em olhares de medo ou indiferença. É preciso reiterar sempre que, o cumprimento de medidas socioeducativas é uma situação transitória e que o/a adolescente deve ser visto como os/as demais alunos/as (BRASIL, 2015).

De acordo com Zanella (2010), a partir de pesquisa realizada intitulada Educação e adolescente em conflito com a lei: uma relação possível?, o corpo escolar que atua nas escolas públicas atribuem a um grupo específico de adolescentes a responsabilidade pela violência escolar vivenciada no cotidiano. Estes/as adolescentes ou já abandonaram a escola ou estavam em vias de a abandonarem, com um quadro de recorrentes reprovações, defasagem idade-série e situações de envolvimento com atos indisciplinados e infracionais.

Obviamente, estes/as adolescentes não são bem-vindos à escola antes, durante e posterior ao cumprimento da medida socioeducativa. Assim, quando há a procura da escola para reinserção no Sistema de Ensino desses/as adolescentes que cometeram ato infracional, a primeira alegação é a de que não há vagas ou explanam uma defesa dos direitos dos demais alunos/as “[...] que possuem direito a estudar com tranquilidade” (p.21). Nesse cenário, os atos de indisciplina retomam, preenchem-se os livros de registro, desvelando preconceitos e falas que expressam o não desejo deste/a adolescente na escola (Zanella, 2010).

Em Diagnóstico elaborado em 2021, acerca da municipalização das medidas socioeducativas em meio aberto (Bueno et al, 2021)⁵² identificaram que o principal aspecto abordado durante a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) diz respeito às atividades de reforço e incentivo à permanência escolar. De modo geral, identificaram também que há uma insatisfação das equipes técnicas com relação aos profissionais da Educação e a forma como estes garantem o acesso, inserção e permanência dos/das adolescentes em cumprimento de MSE/MA aos equipamentos e à política de ensino público dos municípios e estados.

De acordo com o Diagnóstico (Bueno et al, 2021), apesar da existência de regulamentações que normatizam a maneira como deve ocorrer a escolarização de adolescentes que estão em cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto, há ainda uma insatisfação significativa dos/das profissionais com relação a este tema (50%). Desta forma, podemos afirmar que há recursos normativos disponíveis para a inclusão e permanência dos/as adolescentes na rede formal de ensino, mas que ainda não são cumpridas da maneira como estão previstas.

Por meio da pesquisa realizada por mim (Negri, 2021), na cidade de Foz do Iguaçu - Paraná, acerca da relação da escola com os/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, identificou-se também esta realidade de distorção idade-série, evasões, repetências. As informações sobre a escolaridade foram extraídas de 75 formulários de atendimento (Plano Individual de

⁵² A pesquisa teve a finalidade de pesquisar os impactos da municipalização do atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade) para os/as adolescentes/ jovens em cumprimento de medida, seus familiares e a sociedade em geral, nas 27 capitais e nos 150 municípios que compõem as regiões metropolitanas do Brasil, analisando as formas de gestão, implantação e monitoramento da política pública, contribuindo para o alinhamento das práticas com os marcos normativos que regulam os SINASE, PNAS/ SUAS e CNAS, a partir de uma linha de financiamento do CONANDA, decorrente do Edital de Chamamento Público nº 001/2017 (Bueno et al, 2021).

Atendimento e relatórios individuais de acompanhamento) tendo como referência o ano de 2019.

Foi possível verificar que quando iniciaram o acompanhamento no CREAS II, 43 adolescentes/jovens já haviam sido inseridos/as na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), vinte e nove estavam inseridos na modalidade regular, dois concluído a educação básica e um cursando ensino superior. Ressalta-se que o fato de estarem inseridos (série de referência), não significa frequentando regularmente, nem com matrícula ativa, pois esta realidade, no âmbito da medida socioeducativa, é flutuante. Ainda, mesmo aqueles que estavam na modalidade regular (29), apenas 8 estavam em idade correspondente à série, conforme legislação escolar no Brasil.

Estes/as quarenta e três adolescentes e jovens que foram inseridos/as na modalidade EJA, tinham idades entre 14 a 19 anos. Com 14 anos, total de um adolescente, estava na 5ª série - modalidade EJA/Fundamental I; com 15 anos, total de seis adolescentes, estavam na 6ª, 7ª e 8ª série na modalidade EJA/Fundamental II; com 16 anos, total de treze adolescentes, estavam entre 6ª e 9ª série na modalidade EJA/Fundamental II; com 17 anos, vinte e dois adolescentes, entre 3 a 5ª série e 6ª a 9ª série, na modalidade EJA/Fundamental I e II e com 19 anos, um jovem estava na 1ª série do Ensino Médio, modalidade EJA (Negri, 2021).

Constatamos manifestações recorrentes sobre a dificuldade que o sistema socioeducativo de privação e restrição de liberdade e o meio aberto têm encontrado para viabilizar a matrícula dos/as adolescentes, durante ou após o cumprimento da medida. É comum nos cursos de formação e palestras o debate sobre como a escola regular tem dificultado, de maneira dissimulada, a matrícula e o acesso desses/as adolescentes.

Cabe destacar que quanto maior for o acesso das crianças e adolescentes à cultura, ao esporte e ao lazer, maior será a qualidade da sua educação e a possibilidade de sucesso na sua educação escolar, demonstrando a indivisibilidade destes direitos - educação, cultura, esporte, lazer. Infelizmente, a viabilização de atividades culturais, esportivas e de lazer para os filhos/as dos/as trabalhadores/as são atividades a que recorrentemente se destinam poucos recursos humanos, materiais e financeiros, reproduzindo uma lógica de que, para pobre qualquer coisa serve, ou ainda, de uma educação pobre para pobre (Zanella; Lara; Cabrito, 2019).

Em relação ao Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do/ Adolescente (SGDCA), composto por diversas políticas, inclusive, a política educacional, fica

evidente que as normativas legais e que compõem o conjunto de direitos humanos, não são garantidas. Passados mais de 30 anos de promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescentes, mais de 11 de anos de implementação do SINASE, ainda vivenciamos o não acesso com qualidade, dos/as adolescentes e jovens da socioeducação, aos espaços escolares. Embora diversos/as pesquisadores/as e profissionais que atuam na área, se debruçam no tema, apresentem à problemática, continuamos apontando o mesmo nó, que não se desfaz - adolescentes e jovens com direitos violados, que não conseguem minimamente, ter seus direitos garantidos.

4.3 TRAJETÓRIAS ESCOLARES E SUAS VOZES

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.
Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.
Um cara sem nike no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.
Depois saíram vomitando versos na calçada.
O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, conviventes, estão em êxtase.
Essas vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregado os Datenas.
A Vida não é mesmo loka?
(Sérgio Vaz)

A compreensão de quem são os/as jovens que estão presentes na escola, perpassa pelo entendimento dos anseios e das necessidades que esses sujeitos apresentam. A sociedade em que vivemos é marcada por transformações econômicas, sociais e culturais e, conseqüentemente, ser jovem está relacionado a um período de mudança, de transição entre infância e vida adulta. Cada jovem apresenta um estilo de vida próprio, influenciado por ciclos de amizades, críticas às normas e às regras sociais e nichos de mercado - a moda, a era da informatização. Diferentemente do período da infância, ligado ao seio familiar, com ajustamento às tradições culturais familiares, o período de transição da infância para adolescência e juventude faz com se tenha contato com outros contextos, espaços não familiares, não escolares, comunidades, atividades religiosas, culturais e de lazer, em que os relacionamentos, os costumes e os hábitos são diferentes ou até mais prazerosos (Costa, 2010).

Conforme Amaro (2012), a escola é ponto de encontro, convivência social, palco potencial para a fecundação da cidadania. Diversos atores habitam e interagem nesse espaço, com suas histórias de vida, expectativas, valores, dificuldades e potencialidades.

A diversidade é construída histórica, cultural e socialmente. Essa diversidade manifesta diferenças, que ultrapassam características biológicas e são construídas ao longo do processo histórico e cultural, nas relações sociais e de poder. A diversidade compõe o cotidiano escolar, atravessa todos os níveis de ensino e é neste cotidiano que a presença das diferenças se encontram. Não é algo abstrato, pois todos e todas nós, somos diferentes, nos aspectos de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências. Seres singulares e diversos. Pensar a diversidade pressupõe entendê-la sempre numa perspectiva relacional e a escola, compõe um terreno em que se manifestam estas diferenças, sobretudo, se constroem identidades. É preciso combater as desigualdades e acolher as diferenças (Gomes, 2007).

Quando as escolas se organizam por turmas possibilita-se, em parte, a oportunidade de se adquirir experiências em grupo. Mas essas relações não são suficientes para os/as jovens, pois elas estão na maioria das vezes vinculadas a uma reclusão dentro de um espaço/tempo para estudar e à segregação entre educador e educando, no momento em que são impostas ali regras inflexíveis e existem escalões hierárquicos aos quais os alunos precisam prestar submissão (Costa, 2010, p. 99).

O contexto escolar envolve relações familiares precarizadas, trabalho infantil, fome, violência, discriminação, estatísticas de evasão, multirrepetência e atraso escolar. Por falta de habilidades e orientações institucionais em abordar situações como essas, a comunidade escolar tem adotado práticas de higienização do ambiente escolar e, neste cenário, demonstra-se a importância de profissionais como assistentes sociais e psicólogos/as nesses espaços, a partir de uma lógica de complementação de saberes, para a construção de abordagens e respostas efetivas às demandas apresentadas pela sociedade (Amaro, 2012).

Conforme aponta Dayrrel (2001), a escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos. Sua função é a de garantir a todos/as o acesso a uma série de conhecimentos socialmente adquiridos pela sociedade. No entanto, esses conhecimentos se reduzem a produtos, resultados e conclusões, por meio de programas e livros didáticos. Nesse processo o conhecimento escolar se torna uma coisa a ser transmitida. Ensinar é transmitir e aprender é assimilar. Os resultados são

valorizados por meio das provas e notas e nesta lógica, as relações entre o que os/as estudantes vivenciam e o conhecimento escolar - escolar e extra-escolar perde o sentido, resultando numa desarticulação entre vivência e conhecimento escolar.

Em específico, acerca da vivência escolar, os trechos que seguem, são resultado de uma pesquisa intitulada “Trajetória de Alunos Protagonistas de Violência”, que culminou no artigo “Adolescentes autores de atos infracionais: dificuldades de acesso e permanência na escola” (Fonseca e Cardoso, 2019) onde as autoras identificaram que dos 05 adolescentes entrevistados⁵³ todos os adolescentes tiveram suas identidades marcadas pelo fracasso escolar. Ainda que dois deles trouxessem aspectos positivos da escola, todos mencionaram dificuldades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e/ou ao comportamento tido como inadequado. Portanto, foi constatado que a apropriação da identidade de “aluno problema” é algo predominante entre os adolescentes entrevistados.

Ah... nunca consegui aprender as coisas né? **Sempre fui muito difícil para aprender as coisas...** Aí por isso que eu bagunçava mesmo. Tenho dificuldade até hoje para aprender as coisas. Matemática essas coisas... **sou meio perdido ainda né?** Por causa disso aí mesmo. **Acho que tem que ter força de vontade para aprender mais.** Porque **eu desisto das coisas rápido.** Desisto das coisas rápido... **as vezes o problema pode ser eu...** os professores já sabem o que fazer né? **Se querer [sic] aprende né?** Se querer aprende (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 6) (Entrevistado 1, [grifo das autoras]).

Sempre **tive bastante dificuldade em leitura**, a ler essas coisas eu sempre tive bastante [dificuldade]. Eu não gostava muito de ler assim, quando a professora me mandava ler por fileira, sabe? Eu não gostava. **Eu me esforçava, lia às vezes, nem sempre** (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 6) (Entrevistado 4, [grifo das autoras]).

[Você já abandonou a escola?]**Duas vezes. Fui expulso as duas vezes.** Primeira vez foi na 5a série e a outra na 6a série. [O que você mudaria na escola?]**Comportamento meu.**[E na escola o que precisaria mudar?]**Tudo.**Tudo? O que? A forma que falava com a professora, diretora, só (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 6) (Entrevistado 2, [grifo das autoras]).

Como aponta Oliveira (2010, p. 117), “Interessante ao neoliberalismo, o sucesso e o fracasso de cada um respondem apenas à (in)competência pessoal, emergindo todos em um comportamento individualista, que vem se tornando

⁵³Entrevistas individuais com adolescentes identificados nos livros de ocorrências das escolas (LOE) e nos processos judiciais que cumpriram algum tipo de medida socioeducativa. Todos os entrevistados foram do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 17 anos. Na ocasião da realização das entrevistas, todos estavam evadidos da escola. A maioria deixou de estudar entre a 6a e a 7a série. Com relação às medidas socioeducativas às quais foram submetidos, quatro cumpriram medida socioeducativa de privação de liberdade, além de liberdade assistida (LA), e um cumpriu LA e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) (Fonseca; Cardoso, 2019).

dominante em nossa sociedade”. Nesta relação entre Estado (escola)-Família-Comunidade, ocorre que a família e a comunidade são responsabilizadas pelo fracasso escolar (ou melhor dizendo, o fracasso da escola e do Estado) (Arroyo, 1986).

O fracasso escolar, evasão e repetência, são compreendidos como incapacidades individuais e não resultados da dinâmica das desigualdades sociais, culturais, informacionais. Os/as estudantes das classes populares têm sido vistos como “carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural” (Arroyo, 1986, p. 30). Inferiorizados e vulnerabilizados diante das forças sociais, os “perdedores” perdem seu status de sujeitos e seu alijamento social é legitimado, pois são responsabilizados individual e socialmente por seu fracasso (Oliveira, 2010, p. 118).

Rizzini, Sposati e Oliveira (2019) no que diz respeito à discriminação que adolescentes/jovens autores/as de ato infracional sofrem, apontam que a partir da construção social da imagem destes enquanto “menor perigoso, delinquente”, se consolidaram representações que os/as criminalizam e estigmatizam, considerando-os uma ameaça à sociedade. A discriminação e o racismo tornam-se um obstáculo ao acesso à escola, constituindo-se uma violação de direito.

Assim, corrobora-se com Hernandez e David (2012), quando constatarem em sua pesquisa que os/as adolescentes (no caso, em cumprimento de medida socioeducativa) apresentam dificuldades para frequentar a escola, por vários motivos, dentre eles a discriminação e o preconceito por parte de gestores/as, professores/as e dos/as próprios/as colegas.

A cultura escolar atua tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos/as educandos/as. A partir da introdução da categoria alunos violentos, introduz um novo parâmetro, que toca em dimensões humanas mais *segregadoras*, com impactos não apenas nos processos tradicionais de integração, socialização, avaliação, aprovação-reprovação e gestão dos percursos individuais de ensino-aprendizagem, mas com impactos nos processos de desenvolvimento humano, ético, cultural, identitário de coletivos segregados como violentos (Maior *et al*, 2018).

Muitas vezes, embora tendo por lei a garantia do direito à educação, é apenas pela intervenção de um serviço de proteção social, que se materializa este acesso (outras vezes, nem mesmo com a intervenção do serviço).

Fonseca e Cardoso (2019) inferem a partir de sua pesquisa que um direito que está previsto no Estatuto e que deveria ser garantido, se torna uma condicionalidade. A estigmatização deste público recai então em violação de seus direitos pelo próprio Estado, a quem compete garantir a educação a crianças e adolescentes. Na pesquisa realizada pelas autoras, todos os/as adolescentes estavam defasados com relação à idade-série e também evadidos no momento da entrevista. Isso mostra que o direito à educação ainda não foi concretizado em sua plenitude. Parece que o direito é garantido somente depois que o adolescente pratica um ato infracional grave, que o coloca em privação de liberdade, não sendo um direito para todos/as conforme prevê o Estatuto da Criança e do/a Adolescente.

Na pesquisa intitulada “A educação escolar de adolescentes em Liberdade Assistida: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto/SP” (Hernandez; David, 2012), na qual foram entrevistado/as adolescentes em cumprimento de Liberdade Assistida (LA)⁵⁴, a problemática se materializa na fala dos sujeitos:

Luana, você não está matriculada por quê? (Pesquisadora)
Porque fui expulsa. (Luana)
E agora você não está conseguindo vaga nas escolas... Qual está sendo o problema? (Pesquisadora)
É, não tô conseguindo vaga, as escolas não quer dá vaga pra mim por causa do problema que aconteceu comigo. (Luana)
Certo. E mesmo a sua mãe indo lá... (Pesquisadora)
Mesmo a minha mãe indo lá, já foi até com o juiz e não conseguiu ainda. (Luana) (Hernandez; David, 2012)⁵⁵.

O que nos causa espanto é que, a realidade da pesquisa realizada por Hernandez e David (2012) datada de 2012, ano de implementação do SINASE, não se modifica com a pesquisa realizada por Fonseca e Cardoso (2019). Ainda, a pesquisa realizada por mim (Negri, 2021) e Paiva, Bravin e Pinel, (2021), traz a mesma problemática em relação ao acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida em meio aberto.

⁵⁴Os/as adolescentes participantes da pesquisa pertencem ao grupo atendido por dois dos três orientadores de medida socioeducativa de LA que exercem suas funções na Organização não Governamental CRECEI – Centro Renovado Cristão de Ensino Integral, uma das cinco entidades responsáveis pela execução da medida no município de Ribeirão Preto/SP, após sentença judicial. (Hernandez; Davi, 2012, p. 1).

⁵⁵Nomes fictícios.

E vale ressaltar, que diferentemente do meio aberto, os/as adolescentes e jovens que se encontram em privação de liberdade, tem para si uma outra possibilidade de reorganizar os estudos e o acesso à escolarização, uma vez que, realizam as atividades dentro da unidade da medida socioeducativa, o que não significa, que umas das saídas para a questão da escolarização de adolescentes e jovens do meio aberto, seja segregá-los em turmas específicas. Na pesquisa de Fonseca e Cardoso (2019), os relatos seguem nesse sentido:

Quando eu cai lá dentro [Fundação CASA] eu retornei à escola. Desenvolve bastante lá dentro... Ah, a escola lá dentro lá foi boa para mim. Boa mesmo, porque aprendi bastante coisa lá dentro. Esse problema mesmo na leitura eu lia bastante (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 8) (Entrevistado 5, [grifo das autoras]).

[Teve algum professor que marcou a sua vida escolar?] Teve, teve sim. Ah... porque ele tentava me ajudar de qualquer jeito, Professor que tentava me ajudar de qualquer jeito, né? Não foi nem na rua para senhora vê, foi na Fundação CASA (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 8)(Entrevistado 1, [grifo das autoras])

Ah... lá dentro [Fundação CASA] é diferente né? A pessoa tá sentada do seu lado, explicado todas as partes. Ah... é que nem aqui né? Se a gente pedir a atenção para professora ela vai te dar uma atenção, mas lá parece ser mais em dobro né? A atenção delas... se você pediu, a sua dificuldade, ela já senta do seu lado, trabalha em cima da sua dificuldade. Sempre dando a solução pro seu problema, sempre dando o melhor para você (Fonseca; Cardoso, 2019, p. 8)(Entrevistado 4, [grifo das autoras]).

Em uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal de Vila Velha – Espírito Santo (Paiva, Bravin e Pinel, 2021), com objetivo de compreender a inclusão de adolescentes em liberdade assistida em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), foram entrevistados três adolescentes, os quais relataram acerca da relação com a escola, os seguintes aspectos:

Gosto de vim para escola pra conversar, não pra estudar. Não gosto de ficar parado, sou agitado. Tipo, é falar de mim e das coisas que eu já fiz, num tem? Mais está aqui na escola não quer dizer que gosto de estudar, estou aqui por que cumpro medida, se não fi, aiai” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021) (Aluno – Flash).

“Cara, só alguns sabem que cumpro medida. Só sabem por que eu falei. Tenho vergonha, muitos vão se afastar. Vão ter medo se souber que eu, tipo! tenho várias passagens e tal. Professor então quando sabe morre de medo, como se fossemos bichos, os homens tem mais medo que as mulheres, as vezes fico pensando no que estou fazendo aqui, mas sou obrigado né?” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021)(Aluno – Hulk).

“Não gosto de estudar. Fiquei 2 anos sem estudar. Depois que cometi o ato tive que voltar para escola”, fazer o que? Os homi mandaram” ?” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021)(Aluno – Batman).

“Tipo, eu estudava normalmente, tipo: vinha, faltava, e aí fiquei afastado mais ou menos 5 meses. Rapaz o bagulho é doido! (risos) causei umas tretas aí, vacilei e parei na 6ª série”. Este lugar não é para mim não, fico porque sou obrigado” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021)(Aluno – Hulk).

“Rapaz, (risos). Lá na casa nunca foi obrigatório fazer escola, num tem?! Eu só estou na escola por que cumprio medida. Minha mãe e meu pai nunca precisaram de escola para viver não e estão lá vivendo a vida deles, eu tenho de vir. Na minha opinião esta escola poderia ser menos chata, tenho alguns colegas aqui, e quando a gente sai pega um trampo, então eu acho bom vir aqui, sem caô” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021)(Aluno – Hulk).

“Eu aprendi a gostar da escola. Não gostava. E o tempo que fiquei afastado foi normal para mim. Mais hoje vejo que pode ser bom voltar, mas eu não tenho muita paciência para escola não, até consigo entender algumas coisas, mas é tudo muito chato, mas estou tentando gostar, estou tentando mudar e acho que a escola pode me ajudar” (Paiva; Bravin; Pinel, 2021)(Aluno – Batman).

Os relatos apresentados a partir de pesquisas realizadas com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, retratam em tempos diferentes, um cenário preocupante em relação à trajetória escolar e a relação que estes/as adolescentes e jovens estabelecem com a escola. Pesquisas datadas dos anos de 2012, 2019, 2021, demarcam que há em curso uma desarticulação daquilo previsto em lei, quanto às garantias legais do direito à educação e a realidade que se apresenta na vida deste público em específico.

É necessário que as prerrogativas legais que garantem o acesso à educação e sobretudo a permanência destes/as no espaço escolar sejam executadas em sua integralidade e desta forma, materializar o que preconiza o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

5. TECENDO A PESQUISA DE CAMPO

Gostaria de iniciar esta seção, com algumas reflexões, que ao meu ver, são primordiais para a análise dos dados. Quando decidi pesquisar sobre a relação da educação escolar e as medidas socioeducativas em meio aberto, desde a elaboração do projeto de pesquisa até definição do recorte a ser pesquisado, imaginei que alguns desafios poderiam ser encontrados, tais como: a) conciliar a pesquisa com o trabalho

enquanto servidora pública; b) encontrar dificuldades de adesão à pesquisa pelo público selecionado e talvez algum tipo de receio, não pelos sujeitos da amostra, mas por seus superiores; c) relativizar as certezas que tinha acerca das posturas de resistência das equipes gestoras, considerando as experiências que tive ao longo de meu percurso como assistente social. Nesse sentido, fundamental foi assumir uma postura de escuta frente ao processo de pesquisa de campo.

Dito isto, todos os desafios foram encontrados no meio do caminho, em maior ou menor grau, mas estes desafios também permitiram um amadurecimento enquanto profissional e pesquisadora.

Como já mencionado, foi a atuação profissional na cidade de Foz do Iguaçu, a partir do conhecimento da vivência escolar de adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto, que impulsionou os estudos, reflexões sobre as pesquisas sobre esse tema - o acesso e permanência (ou não acesso) ao espaço escolar.

Longe de culpabilizar os/as profissionais que atuam na educação pública e também na assistência social (esta última a qual eu componho), parecia-me muito grave que, mesmo em meio às normativas de proteção aos direitos constitucionais, estes/as adolescentes e jovens permaneciam sendo empurrados para fora do espaço escolar ou até impedidos de entrar e, considero importante destacar, eram muitos os desafios para conseguir que essa realidade educacional fosse transformada.

A referida realidade, de conhecimento do Poder Judiciário e do Ministério Público da Comarca de Foz do Iguaçu - Paraná contribuiu para que fossem elaboradas, tanto a Ficha de Inclusão Escolar, como a Recomendação 01/2023 da 10ª Promotoria do Ministério Público da Comarca. Na recomendação, menciona-se:

OITAVO: Considerando que apesar da clareza da legislação constitucional e infraconstitucional de que o acesso à escola, é um direito público e subjetivo de todos, verificamos nos anos de 2021 e 2022, diversos adolescentes residentes em Foz do Iguaçu/PR e que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto, que não obtiveram a matrícula escolar e tão pouco o encaminhamento à outra instituição de ensino;

NONO: Considerando que a situação descrita na cláusula oitava, cria uma sensação de discriminação para o adolescente, que acaba ficando excluído e sem frequentar a escola (PARANÁ, 2023b, p 3).

Essa realidade também foi trazida na pesquisa realizada entre 2019 e 2021⁵⁶, em que foi possível identificar que a maioria desses/as adolescentes e jovens atendidos/as pelo CREAS II estavam inseridos/as (o que não significa frequentando) no Ensino Fundamental II regular (6º a 9º ano), alguns poucos no Ensino Médio (1ª a 3ª série) e muitos/as inseridos/as na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A mesma pesquisa de especialização permitiu reunir relatos de profissionais do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA), do CREAS II, a respeito de diversos elementos dessa relação entre educação escolar e medida socioeducativa em meio aberto. Por oportuno, gostaria de resgatar alguns desses trechos, que contribuíram para a continuidade da pesquisa, presentes na monografia e que hoje resultam na dissertação de mestrado.

[...] muitas vezes a gente chegava nas escolas e era relatado, “ah aquele adolescente cometeu tal ato”, né? Eles já sabiam, né? Então assim, toda a escola [...] já conhecia, já tinha um julgamento sobre aquele adolescente [...] Ele já era rotulado ali pelo bairro, pela comunidade [...] O colégio já vinha com esse preconceito e trazendo essa questão desse adolescente [...], muitas vezes a gente, pra conseguir, né, incluir esses adolescentes próximos ao seu bairro, nos colégios mais próximos [...] a gente precisa [...] fazer pedido judicial, porque naquela comunidade, naquele bairro, aquele adolescente ele já foi excluído daquele ambiente escolar [...] a visão sobre ele ali, totalmente rotulada. Já construíram um perfil dele [...] e daí há um empecilho pra que esse adolescente frequente a escola, né? Existe muitos movimentos pra tentar, né, impedir, pra não aceitar. Muitas vezes [...] o adolescente até tem interesse, de voltar estudar [...] mas o colégio já vem com uma coisa [...] Já tá de portas fechadas. [...] Por meio judicial que a gente consegue reinserir esse adolescente nesse colégio [...] (Profissional 1)(Negri, 2021, p. 12).

[...] Escola, mais difícil de trabalhar por N motivos, né? Porque não [...] é acessível. Já excluiu esse adolescente uma vez. Então, se ele não tá na escola, é porque ele já foi excluído, já saiu, já evadiu, já foi expulso [...]. Não há um acolhimento desse adolescente, muito pelo contrário, às vezes nem quer mais esse adolescente lá, porque ele é o problema, porque ele é o que levou droga, porque ele é o que não deixa o professor dar aula, porque ele é perigoso, que ele é o que bate, é o que ameaça os professores né? Então vem com essa carga de estigma. E porque a escola não dá conta de trabalhar com adolescência do jeito que ela se apresenta hoje, né? A escola parou lá no [ano] mil novecentos e bolinha e tem o mesmo método de ensino até então, algumas coisas mudam, há pequenas modificações, mas a questão do ensino continua o mesmo né? Você entra, senta, cala a boca, cumpra sua carga horária, sai, pronto, acabou (Profissional 3)(Negri, 2021, p. 12).

⁵⁶ Especialização em Gênero e Diversidade na Educação realizada na Universidade Federal da Integração Latinoamericana (UNILA).

As causas da infrequência escolar, do abandono, da evasão são diversas, no entanto, a preocupação maior se fazia presente, muitos tentavam retornar e não conseguiam e alguns/as não queriam permanecer. Sendo a cidade de Foz do Iguaçu, construída a partir de uma diversidade tão grande, numa tríplice fronteira, onde as belezas naturais, o turismo lucrativo, guerreiam com o trabalho infantil, inclusive pelo tráfico de drogas, a exploração sexual, a miséria, a violência, como a política educacional, como rede de proteção, poderia, naquilo que lhe compete, amenizar as consequências de infâncias e adolescências tão vulneráveis? Acolhê-los, respeitá-los, ensiná-los?

Na época de realização da especialização, a realidade do Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto (MSE/MA) e as questões educacionais sobre a perspectivas das técnicas, era permeada por desafios:

[...] Relatam que evadiram porque sofreu um preconceito por conta da defasagem [...] Da dificuldade de aprendizagem que eles apresentavam, né, pelo desempenho escolar que não era positivo na visão dos educadores, dos professores. Então, por não acompanharem o ritmo da turma, eles eram excluídos, eram vistos de forma negativa, né? (Profissional 1)(Negri, 2021, p. 24).

[...] muitos adolescentes trazem que o colégio era muito longe, né, ou a família também com algumas dificuldades [...] não tem local fixo, de morar, acaba se mudando de bairros com frequência, né? [...] se paga um aluguel, não tem imóvel próprio e acabam tendo que se deslocar de um bairro pro outro e isso contribui pra evasão também, é um dos motivos que eles trazem. [Evadem por necessidade de trabalhar?] Muitos, muitos tem isso também. A grande maioria, né? Com quinze anos, quatorze anos ou até menos já, muito cedo, né, são inseridos em trabalhos pesados, na construção civil e acabam não conseguindo conciliar as duas coisas e precisam estar nesses trabalhos pra sobreviver, como eu falei [...] pela ausência de direitos que deveriam ter (Profissional 1)(Negri, 2021, p. 24).

Existem muitos fatores que levam a evasão escolar, a falta de apoio da família, a falta de interesse e de comprometimento do aluno, alguns apresentam déficit de aprendizagem, defasagem escolar, a escola que muitas vezes não está preparada para lidar com situações excepcionais, falta de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar que possa dar suporte a toda complexidade que a educação exige (Profissional 2)(Negri, 2021, p. 24).

[...] eu acho que também vem questões de discriminação, também vem questões de trabalho, [...] estereótipo, né? Também. A gente vê meninos de dezesseis anos trabalhando na construção civil o dia inteiro, um trabalho super pesado e aí você vai pedir pra ele ir pra escola à noite, ficar mais quatro horas. [...] Estigma, né? Muitos meninos são convidados a se retirar da escola, embora a gente saiba que isso não é uma prática, não deveria ser legal, mas é uma prática, né? Então, eu já fui convidado mesmo pra sair da escola, o que que eu vou voltar lá? E perseguição, você sempre é o errado, então você vai tá cem por cento errado, né? E muitas vezes não tem apoio familiar, porque essa família também não teve uma possibilidade [...]. Então, também não entende isso como importante, como primordial, por exemplo [...]

E os professores não tem preparo, não tem suporte, não tem possibilidades, eu acho de também lidar com as violências que eles vivenciam. [...] E aí eu não sou querido nesse lugar, eu não gosto de ficar aqui, eu não vou mesmo (Profissional 3)(Negri, 2021, p. 24-25).

[...] acho que falta de apoio, [...] questão de dinheiro né? E se essa escola é perto, se essa escola não é perto, deslocamento, acho que também é uma dificuldade, se eu tenho que caminhar dois quilômetros, três quilômetros pra ir pra escola. [...]. Mudanças de localidade, mudança de cidade, gestação. [...] Uso de drogas, acho que também é um tipo de evasão aí, se o adolescente faz uso de drogas, a escola não é uma prioridade. É muito difícil um desinteresse sem nenhuma causa né? Sempre vai ter um desinteresse por alguma motivação (Profissional 3)(Negri, 2021, p. 24-25).

Esses elementos, vividos também na pele no dia a dia profissional, impulsionaram o desejo de ir além - além das técnicas do Serviço, além dos/as adolescentes, dos/as professores/as - até chegar nos/as gestores/as. A escolha dos Colégios se materializou pelo entendimento de que estes estão no chão da escola, do dia a dia educacional, em contato direto com esses/as adolescentes e jovens e o NRE de Foz do Iguaçu e Região, porque é o órgão que representa a SEED no Município de Foz do Iguaçu e em mais 8 municípios que compõe sua jurisdição⁵⁷.

Os dois Colégios atendem públicos muito vulneráveis da cidade. Um deles está localizado na região sul da cidade, em uma região que abarca a maior ocupação urbana do Estado do Paraná⁵⁸. O outro, localizado na região central, atende os/as adolescentes e jovens de toda a cidade.

Em relação ao NRE, de acordo com página oficial da SEED⁵⁹, esta descreve que é representada em diversas cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação (NREs). Ao todo são 32 NREs que têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades.

O NRE de Foz do Iguaçu e Região é organizado da seguinte forma: Chefia, Documentação Escolar, Edificações Escolares, Educação Básica, Estrutura e Funcionamento, Formação, Gestão Escolar, Logística, Ouvidoria, Protocolo,

⁵⁷ Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu.

⁵⁸ Maior ocupação do Paraná, comunidade do Bubas inicia projeto de regularização fundiária com apoio da DPE-PR. Disponível em: <https://www.defensoriapublica.pr.def.br/Noticia/Maior-ocupacao-do-Parana-comunidade-do-Bubas-inicia-projeto-de-regularizacao-fundiaria-com>.

⁵⁹ Maiores informações sobre Núcleo Regional de Educação podem ser acessadas em: <http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=112#:~:text=A%20Secretaria%20de%20Estado%20da,Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20suas%20Modalidades>.

Recursos Descentralizados, Recursos Humanos, Gestão Escolar e Tecnologia Educacional.

Em Foz do Iguaçu, são 34 Colégios e Escolas (Modalidade de Educação Especial) e dois deles, em 2022, receberam ou possuíam o maior número de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto, com base nos registros de atendimento do Serviço, informação obtida a partir do Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumental obrigatório na execução da medida socioeducativa, análise realizada na construção do Projeto de Pesquisa.

Quadro 1 - Aspectos de escolarização no PIA do CREAS II - 2022

Escolarização	
Escolaridade	Especificar
Está estudando:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	Colégio: Série: Período
	Último Colégio: Ano e série: Motivo:
Aspectos relativos à aprendizagem:	

Fonte: Elaborada pela autora, releitura ao contido no PIA (CREAS II), 2024.

5.3 A ANÁLISE DOS RELATOS

A pesquisa de campo foi realizada no local de trabalho de cada entrevistado/a, em datas diversas, entre agosto e setembro de 2024. Após agendamento prévio, me deslocuei até os Colégios e a sede do NRE de Foz do Iguaçu e Região. Todos/as os entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e permitiram o uso do gravador, apenas para fins de auxílio na transcrição das entrevistas. Os/as diretores/as foram entrevistados/as separadamente e os/as gestores/as do NRE, de forma conjunta, por escolha própria, considerando a otimização do tempo.

Na entrevista com o diretor/a G.2, havia uma outra profissional do Colégio na sala, de modo que, em diversos momentos, houve algum tipo de contribuição da profissional a pedido do/a gestor/a. Não foram mencionados os relatos desta

profissional nas transcrições, exceto por informar que participou de uma capacitação sobre a Instrução Normativa 10/2023 - DPGE/DEDUC/SEED, que trata sobre a escolarização de adolescentes e jovens da socioeducação.

Foram entrevistados/as dois gestores do sexo masculino e duas gestoras do sexo feminino, com idades entre 41 e 69 anos. Todos/as possuem mais de dez anos de vínculo institucional com a SEED, sendo em dois casos, o segundo vínculo.

Quadro 2 - Faixa Etária e Gênero

Inicial	Faixa Etária	Sexo	Função	Tempo nesta função	Tempo na SEED ⁶⁰
G.1	51	Feminino	Diretor/a	09 anos	13 anos
G.2	41	Masculino	Diretor/a Auxiliar	06 anos	15 anos (segundo vínculo com a SEED)
G.3	50+ ⁶¹	Feminino	NRE	01 ano aproximadamente	11 anos
G.4	69	Masculino	NRE	03 meses aproximadamente	12 anos (segundo vínculo com a SEED)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A respeito do desempenho de suas funções, todos/as já atuaram em sala de aula e um/a ainda atua como professor/a. Os períodos de exercício na função atual, variam de 03 meses a 09 anos. No que diz respeito à graduação e pós-graduação, os/as gestores/as apresentam graduação e pós-graduação diversas.

Quadro 3 - Graduação e Pós-Graduação

Graduação - área da educação	Pós-Graduação - área da educação
Ciências Sociais, Educação Especial, Geografia, Letras, Licenciatura em Artes, Licenciatura em História, Matemática, Pedagogia.	Arte-Formação, Arte e tecnologias, Direção, Educação Especial, Educação Especial Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, História, Matemática, Pesquisa em Sondagem de Literatura, Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

⁶⁰ Informações obtidas no Portal da Transparência do Governo do Estado do Paraná. Disponível em: https://www.transparencia.pr.gov.br/pte/pages/pessoal/remuneracoes/exibir_remuneracao?windowId=b29.

⁶¹50+ foi o termo utilizado pelo/a entrevistado/a.

5.3.1 O que pensam os/as gestores/as sobre a socioeducação?

Quando indagados sobre a compreensão acerca das medidas socioeducativas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade) nenhum/a dos/as gestores/as apresentava conhecimento mais detalhado sobre tais medidas socioeducativas.

Todos/as os/as gestores/as, quando se referiam a socioeducação, inicialmente apresentaram relatos com aspectos das medidas socioeducativas em meio fechado e semiaberto (Internação, Internação Provisória e Semiliberdade⁶²). Foram muitas as associações a essas medidas socioeducativas por todos/as os/as participantes (meio fechado, sistema fechado, enclausurado, recolhido, prisão, cumprir 45 dias, semiaberto, apreendido, apreensão, privado de liberdade, restrição da liberdade).

Os/as diretores/as informaram que, no momento, não se recordam de terem adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto nos Colégios que dirigem. É válido destacar também que um dos Colégios não está mais ofertando a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ofertada anteriormente no período noturno) apenas Ensino Fundamental II e Ensino Médio, fator que pode interferir na presença desse público no Colégio, uma vez que muitos/as adolescentes e jovens estão inseridos na modalidade EJA.

O/a diretor/a G.1 disse não saber informações a respeito das diferentes medidas socioeducativas e que nunca alguém dialogou com eles sobre isso (em específico, com esse Colégio). O/a diretor/a G.2 também não soube informar sobre as medidas socioeducativas em meio aberto e ao passo em que informei alguns elementos destas medidas socioeducativas, chegou a perguntar “Ah, é outro espaço ainda”? (G.2).

Outro fato relevante no relato do/a diretor/a G.2, é que, por não ter informações sobre as medidas em meio aberto, chegou a associar o cumprimento ao CRAS e ao fato dos/as adolescentes estarem em outras unidades de atendimento, como acolhimento institucional e uma unidade de atendimento para tratamento em relação a adolescentes que fazem uso abusivo de substâncias psicoativas (UAI).

⁶²É importante mencionar que Foz do Iguaçu possui um Centro de Socioeducação (CENSE) e uma Casa de Semiliberdade, ambos geridos pela Secretaria de Estado da Cidade e Justiça (SEJU) do Governo do Estado do Paraná.

É, o que a gente tem mais contato é esses dois mesmo, o fechado e a semiliberdade, que ai tem a equipe que sempre tá presente aqui. Olha, ai essa outra medida que você disse que acompanha, Liberdade Assistida né, acompanhado pelo CRAS...[Pelo CREAS - fala da pesquisadora]. CREAS, pelo CREAS. É, a gente já teve alguns adolescentes é, eles ficam tipo assim, na UAI, esses lugares assim, nessas casas, Casa Maria Mãe Porta do Céu. (G.2).

Em relação aos/às gestores/as do NRE, um/a informa não ter conhecimento sobre o meio aberto e o/a outro/a, afirma também que não, exceto por algumas informações que obteve comigo, pela relação profissional. Um/a dos/as gestores/as do NRE participa de grupos de trabalho e do Comitê SINASE⁶³ no município de Foz do Iguaçu, espaços que contam com minha participação enquanto servidora pública da política de Assistência Social, fator que associa esse relato e o que segue.

Eu assim particularmente não tenho conhecimento não, pouco conhecimento que eu tive foi a partir das falas que vocês tiveram, reuniões, até mesmo conversando contigo, que ai eu fui entendendo um pouco mais toda essa amplitude que tem os CREAS né assim, entendendo que também tem os alunos que cumprem lá né, no contraturno, tem que estar estudando, alguma atividade por lá (G.3).

[...] eles [CREAS] fazem trabalho no contraturno da escola, trabalhos voltados pra parte artística, tem a parte de acompanhamento psicológico também né, essa parte, tem a parte pedagógica, e a parte de acompanhamento também de, de trabalho assim em grupo. Então assim, o pouco conhecimento que eu tenho tá. (G.3).

No decorrer das entrevistas com os/as diretores/as, em determinados momentos, houve a menção de algum caso de adolescente que possa ter cumprido a medida socioeducativa em meio aberto, embora no decorrer do relato, tenha ficado entendido que poderia ser outra modalidade de cumprimento da medida socioeducativa (semiliberdade).

Em um dos Colégios, houve a menção de um adolescente [inclusive conhecido pela pesquisadora do período em que atuou como assistente social na equipe da medida socioeducativa], e o/a diretor/a mencionou sobre diversos desafios da escola em relação ao sentimento de responsabilidade e culpa pela questão da permanência desse adolescente no espaço escolar (hoje já adulto).

⁶³ Comitê Intersetorial de elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo (conhecido como Comitê SINASE) da cidade de Foz do Iguaçu/PR.

O que me parece, é que os relatos relacionados à nomenclatura CREAS se deram, de certa forma, para responder ao que eu buscava trazer para o centro da discussão, mas no processo de condução da entrevista, posteriormente na transcrição, leitura e releitura e análise das informações, entendeu-se que há um desconhecimento a respeito do significado das medidas socioeducativas em meio aberto e do papel do CREAS, isto posto, um desconhecimento também a respeito da configuração do Serviço na política de assistência social. Embora já tenham ouvido falar do CREAS, não há informações mais profundas sobre sua finalidade, principalmente no acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto.

Todos os/as gestores/as mencionaram conhecimento sobre a obrigatoriedade da matrícula escolar para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e sobre as solicitações de matrícula via “documento do juiz”.

Quando indagados/as sobre a concepção de socioeducação, há uma associação intrínseca à inserção no espaço escolar.

“[...] a base da socioeducação é, você precisa permanecer estudando e isso é muito bom” (G.1).

“Ah, eu acho que é inserir esse adolescente que teve problemas, indiferente de qual foi, mas que foi com a justiça né, inserir ele novamente, não somente dar oportunidade pra ele concluir os estudos dele, pra ele ter conhecimento, pra ele ter ali um comprovante de escolaridade, mas que ele veja, em primeiro lugar, que a escola sempre foi um caminho pra autonomia dele, pra melhoria de vida dele, mas também oportunizar ele, ele ter acesso a outras pessoas e a outros caminhos” (G.1).

Eu acredito que a gente colabora pra resgatar esse jovem né, que muitos que estão lá, estavam fora da escola e acabam cometendo esse ato infracionário e tão cumprindo essa medida e a escola volta pra dar essa esperança, pra que, pra mostrar pra ele que ele tem chance de se recuperar, de ser resgatado. (G.2).

Que eu tenho de conhecimento, é você enxergar o aluno total, não é porque ele veio com a medida que ele é diferente, é um ser humano, um sujeito que ta ali pra você acolher de forma diferenciada as vezes [...]. (G.3).

[...] compreensão de socioeducação seria, a compreensão dela jurídica que é a reinserção por algum motivo, ou do apenado, ou do menor em privação de liberdade ou daquele menor que necessite de dar continuidade a seus estudos porque, está na Constituição, ele precisa ser reinserido dentro da sociedade e a educação é o caminho, então todos esses, todas essas é, esses esforços né, em cada setor. (G.4).

A respeito do entendimento da socioeducação, de acordo com o/a diretor/a G.2, a socioeducação pode ser entendida como um resgate do/a adolescente:

Então, eu imagino que é esse resgate desse adolescente que passou por alguns problemas, e é, todas as entidades envolvidas ali, escola, CREAS, muitas vezes CRAS também, eles tão envolvidos e todas essas entidades tem que ajudar a cooperar, tanto com a família, quanto com o adolescente que tá passando por essa dificuldade pra tentar resgatar ou tentar alinhar ele novamente ali, de acordo com a sociedade diz que é normal né. (G.2).

O entendimento da relação da educação e das medidas socioeducativas, perpassa pelo conhecimento daquilo que subsidia essa relação. No entanto, não há um conhecimento significativo a respeito de instruções normativas sobre o direito à escolarização no âmbito das medidas socioeducativas em meio aberto.

Quando indagados/as a respeito do conhecimento de instruções normativas, específicas sobre a socioeducação, o/a diretor/a G.1 mencionou que teve contato no ano de 2004, quando tinha intenção de lecionar no CENSE, mas no presente não se recorda.

O/a diretor/a G.2, ao contrário, disse que há capacitações e uma espécie de supervisão técnica, mais especificamente por conta da EJA.

Do governo estadual todo ano a gente participa de capacitações pela Secretaria de Educação com o Departamento da EJA né, duas vezes no ano a direção participa, a equipe pedagógica também, o nosso técnico da EJA [nome do profissional] a cada 15 dias está aqui dentro da escola, quando tem alguma legislação nova ele sempre repassa, faz as orientações. Dessa forma que a gente recebe e a Secretaria de Educação também oferta cursos específicos é, pra professor formador, diretor formador, daí cada profissional escolhe a área que quer estudar, tecnologia, educação, socio, deve ter alguma tema voltado pra socioeducação, não lembro de ter um específico. (G.2).

Os/as gestores/as do NRE, G.3 e G.4 informaram não ter capacitações específicas sobre as medidas socioeducativas em meio aberto. O/a entrevistado (G.4), afirma a necessidade [...] *como a gente é o braço da SEED aqui, eu acho que a gente tem que ter conhecimento geral né, então assim, eu gostaria de ter formação e isso a gente não teve na SEED (G.3).* O/a gestor/a G.4 informou que não convive com o tema e que, nesses casos, as resoluções são buscadas quando há necessidade, pelo executor da pasta⁶⁴:

⁶⁴ A nomenclatura “pasta” foi utilizada pelos/as gestores/as do NRE e representa o setor onde estão vinculados no NRE/SEED.

[...] Não, isso tem a orientação, resoluções dentro da pasta, mas como não é uma coisa que eu convivo com isso, a não ser agora que estou no EJA né, então eu penso o seguinte, orientação e instrução, você vai pra ela quando você precisa dela né, por algum motivo tá (G.4).

5.3.2 A participação em processos formativos sobre a socioeducação

O/a diretor/a auxiliar informou que fica responsável pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que não tem formações específicas sobre a socioeducação, apenas formações no geral (G.1):

“[...] nós não temos capacitação, formação, reunião, nada a esse respeito, assim direcionado pra socioeducação, é só no tema geral mesmo de como funciona, de como agir, de como tratar, de como conduzir [adolescentes no geral?]. No geral, é na ata, na documentação, matrícula, leis, tudo, mas é tudo no geral do educação de jovens e adultos, no geral. Reuniões e as capacitações pra esse âmbito ok, mas direcionado pra socioeducação não”. (G1).

Ao indagar se entenderia importante algum tipo de formação específica sobre a socioeducação, o/a diretor/a G.1 informou que seria importante e que as informações que possuem acesso são apenas específicas em algum relatório que precisam enviar.

Porque na verdade, como que é eu vejo, eu vejo é como se fosse um sistema fechado pra nós, eu estou dizendo, é que se você abre informações sobre, é como se você tivesse discriminando, então por isso que eu disse pra você, isso não é aberto para professores, é só fechado da equipe diretiva ou equipe de gestores. [...]Tipo assim, vem do relatório que você precisa preencher, ok, você preenche, você envia, aí o pessoal do CREAS eles ficam informados como o aluno está aqui, só isso. (G.1)

O/a diretor/a G.2 trouxe uma outra perspectiva sobre o tema das formações e capacitações relacionadas à socioeducação. Isto porque, o Colégio ao qual está vinculado apresenta uma particularidade, que se refere ao fato de dispor de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APED)⁶⁵ dentro de uma unidade de socioeducação (CENSE), como também pelo fato de receber frequentemente adolescentes e jovens que estão cumprindo medida socioeducativa de semiliberdade.

⁶⁵ São turmas ou classes autorizadas a funcionar em espaços cedidos por outras escolas. São gerenciadas por um CEEBJA ou por uma escola de EJA e atendem apenas turmas coletivas de EJA nos níveis de Ensino Fundamental Fase II e/ou Ensino Médio.

Então, a gente sempre tem o acompanhamento pedagógico do técnico da EJA né, já passou pela professora [citou o nome dos profissionais], agora é o professor [citou o nome do profissional] que é o nosso técnico. Então eles sempre fazem esse acompanhamento, qualquer dúvida, instrução a gente sempre recebe, nas formações que a gente tem no início do ano, no meio do ano, tem dias específicos que a escola para pra fazer esses estudos. A equipe pedagógica do CENSE se dedica ali, os dois, três dias sempre estudando conteúdo específico do CENSE. (G.2)

Ainda, complementou que no mês de agosto de 2024, houve uma capacitação específica sobre socioeducação, realizada pela SEED em Curitiba, embora tenha mencionado CENSE mais especificamente. Uma outra profissional que estava na sala e participou da formação, informou que a capacitação abordou sobre resoluções específicas e chegou a mencionar Liberdade Assistida. A normativa mencionada foi a Instrução nº 10/2023, anteriormente nº 10/2017. De acordo com o/a diretor/a G.2, após essas formações há a socialização das informações com a equipe.

Os/as gestores/as do NRE, G.3 e G.4 mencionaram que não tiveram formações específicas sobre as medidas socioeducativas em meio aberto. No entanto, um/a dos/as gestores/as reiterou a importância de ter conhecimentos sobre o tema:

[...] Até quando você levantou esse assunto lá nas primeiras reuniões do SINASE, eu falei não, eu quero participar e eu gostaria que não só, eu, o [nome do outro entrevistado], mas que mais pessoas aqui, é, a gente assim, como a gente é o braço da SEED aqui, eu acho que a gente tem que ter conhecimento geral né, então assim, eu gostaria de ter formação e isso a gente não teve na SEED. (G.3).

Outro ponto a considerar é de que a responsabilidade de promover capacitações e o conhecimento sobre essa peculiaridade que está dentro da rede pública de educação no âmbito do Estado, é da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Não partimos do entendimento de que os/as gestores/as são culpados/as pelo desconhecimento, pois a estrutura educacional, com suas hierarquias e normativas, seguem um escopo de funcionamento. No entanto, quando os/as gestores/as se apropriarem dos significados, sentidos e finalidade das medidas socioeducativas em meio aberto, poderemos ter mais elementos para mudar essa realidade dentro do espaço escolar.

Relevante frisar que há previsão no Documento Final da CONAE (2024), que, se aprovado em sua íntegra, enquanto Plano Nacional de Educação (PNE)⁶⁶, contemplará nos cursos de formação inicial e continuada de professores, temas contidos no Estatuto da Criança e do/a Adolescente, no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), nas resoluções do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Estatuto do Idoso, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e nas leis de Diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sem dúvidas, tal prerrogativa trará impactos significativos na oferta da educação aos/às adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo.

5.3.3 O dia a dia dos/as adolescentes e jovens da socioeducação no espaço escolar

Este item é fruto de uma realidade identificada no período em que a pesquisadora atuou como assistente social no Serviço de Medida Socioeducativa em Meio Aberto no âmbito do CREAS II (2017 a 2023) e posteriormente (2023 a 2024) enquanto coordenadora dessa mesma unidade. Esses aspectos fizeram e ainda fazem parte, de vivências cotidianas de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. No entanto, na pesquisa de campo, esses aspectos apareceram superficialmente do ponto de vista do relato dos/as gestores/as.

O desenvolvimento da dissertação, com as leituras e a atuação profissional e acadêmica sobre o tema, denotam que a relação da educação com adolescentes que cumprem medida socioeducativa em meio aberto apresenta diversas fragilidades, no entanto os/as diretores/as não relatam uma ocorrência significativa dessas situações, a partir de suas memórias e experiências.

Ah menina, eu vejo possibilidades. Eu vejo até que quanto mais a gente orientar eles é maior a chance da coisa dá certo. [...]. (G.1)

Mas eu ainda volto no que eu disse no início, ainda a saída é manter eles aqui. E que bom que é obrigatório. [...]. (G.1).

⁶⁶ O Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi prorrogado até dezembro de 2025, por meio da Lei 14.934 25 de julho de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14934.htm.

[...] a escola sempre tá aberta pra receber tanto os meninos encaminhados, ou as meninas por vocês né, pessoal lá da semiliberdade também, qualquer outra instituição que procura o [nome do Colégio] e sempre procura atender e atender da melhor forma possível, porque a gente sabe que a escola é um dos caminhos que auxilia o resgate dele né, se nem o [nome do Colégio] quiser ajudar, vai sobrar pra sociedade, a sociedade somos nós né. (G.2).

Um/a dos gestores/as do NRE (G.4), trouxe uma reflexão a respeito do cenário nacional, pois segundo ele, a questão do preconceito está presente de forma geral, e é reforçado por falas como “bandido bom é bandido morto”, por figuras públicas no Brasil. No entanto, informa que esses aspectos são trabalhados com a equipe multidisciplinar.

Nem todos/as os/as gestores/as trouxeram em seus relatos, situações de defasagem, lista de espera, reprovações, no entanto, é relevante apresentar as perspectivas daqueles/as que as trouxeram:

Nos aspectos de defasagem idade-série:

Nesse âmbito aí, eu penso que a saída principal é o da reclassificação, é você adequar eles a idade série, porque imagina você, dum menino com 16 anos no 6 ano, aonde todo mundo tem 10, nada do que acontece ali chama atenção dele, claro que ele vai se dispersar, é claro, ah mas porque eu vou de novo fazer as 4 operações, olha aquilo não chama mais atenção dele. Então, mas qual que seria o caminho? A reclassificação, porque a partir do momento que você faz a reclassificação, que é uma prova, tem um processo, que você monta, até nós fazemos vários, nós adequamos ele, então ele tem já 16 anos, ele vai pro ensino regular, primeiro ano do Ensino Médio, ali todos tem a mesma idade que ele, todos tem o pensamento e como que eu te digo, assim a compreensão de tudo que está acontecendo ali, de uma forma mais ou menos semelhante. Ai até as aulas ali, o conhecimento, os conteúdos que é tratado ele dá nível pra aquela maturidade dos 15, 16 anos. Diferente de 6º ano, que é 10 anos, até o vocabulário dos professores. (G.1)

Nos casos em que há algum tipo de dificuldade, um/a dos/as diretores informou que há suporte educacional:

[...] tem a sala de recursos e pra essa sala de recursos, você precisa ter um laudo, tipo, esse que a gente sabe que tem um laudo, que a gente citou porque foi nosso né, é, era pra ele ser aluno da sala de recursos, mas eu não vi ele nas aulas e nem na sala de recursos. A nossa maior porcentagem de acertos está nessa sala de recursos. Ah [citou seu próprio nome], mas e se ele não tem um laudo, pra ele ser amparado e ele poder participar da sala de recursos, a gente tem o PMA, que é o Programa Mais Aprendizagem, que é pra esses que tem alguma limitação, alguma dificuldade e que ele precisa de um acompanhamento mais de perto (G.1).

Em relação à discriminações no espaço escolar, os/as diretores/as mencionaram que não há práticas nesse sentido, mas que os próprios adolescentes, alguns deles, que estão cumprindo a medida socioeducativa, ou já cumpriram, apresentam comportamentos que demarcam uma certa diferença em relação aos demais.

Não, não não. Até eu penso que eles são divididos em dois grupos, aqueles é que maquiagem a entrada deles lá e que eles querem atitudes diferentes, eles tem, mas eles também querem ser tratados de forma igual, não é diferente, é igual, igual aqueles outros da rotina escolar. E tem aquele, que parece que ele piora, porque que eu digo que parece que ele piora, porque ele quer deixar bem claro, aonde ele estava e ele quer ser superior aqueles outros, tipo, vocês são normais, vocês sabem o que é viver, o que é ser adolescente, eu estava no CENSE, lá só os grandes que vai, só os grandes, então é como se ele tivesse uma inversão de valores, é como se fosse moral a situação dramática que ele viveu e que mais, e eu vou dizer do meu posicionamento, mas ele não se sente assim, ele tá arrebitado por dentro, mas pra ele se armar, pra ele se defender, ele ataca". (G.1)

O/a diretor/a G.2 mencionou que todos/as são tratados de forma igualitária.

Sim. Muitas vezes os professores ou os colegas nem conseguem identificar que eles tão passando por esse processo, é tratado todo mundo de forma igual, é só se acaba acontecendo uma coisa mais grave que vai contando assim um pro outro, mas assim, normal mesmo é tratar todo mundo da mesma forma. (G.2)

Sobre a lista de espera, um dos Colégios, mencionou um caso no ano de 2024, mas que foi encaminhado para o CEEBJA⁶⁷. Já o segundo Colégio, não apresenta demanda de lista de espera, porque não há negativas de matrícula (exclusivamente modalidade EJA).

Embora não tenha sido mencionado pelos/as quatro gestores/as, uma problemática significativa em relação às negativas de matrículas, listas de esperas, muito do fato de não apresentarem elementos próximos ao cenário das medidas socioeducativas em meio aberto, esta é uma realidade retratada por diversas fontes, pesquisas, inclusive o Documento Final da CONAE (2024).

Na proposição 595. 10, do Documento final da CONAE, que trata de: Garantir a matrícula, a frequência, a documentação escolar e a certificação, de todos/as os/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa na rede pública de educação, em qualquer fase do período letivo, contemplando as diversas faixas

⁶⁷ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

etárias e níveis/etapas/modalidades da educação, até o 1º ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (p. 109), adota como estratégia:

600. 10.4. Implementar ações e programas que visem a promoção da educação inclusiva de adolescentes do sistema socioeducativo e egressos nas redes de ensino, bem como o enfrentamento ao preconceito, à discriminação e à recusa por parte das escolas de realizar matrículas para adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (FNE, 2024, p. 110).

Em relação ao tema da reprovação, da negativa de vagas, um/a dos/as gestores/as do NRE, mencionou que, quando há o entendimento de que determinado Colégio é o melhor para aquele/a adolescente, o/a técnico/a do NRE emite um parecer, reiterando a importância da matrícula naquele Colégio.

Aí bate o martelo pedagógico. Dá parecer técnico. Nós temos bastante casos, não são poucos, de aluno da educação, educação de jovens e adultos, que também são da educação especial. Muitos atingiram esse histórico de infrequência, reprovação, de desistência, justamente por eles apresentarem alguma coisa que não foi detectada lá anteriormente. A própria escola não detectou que ele era autista, não detectou que ele tinha TDAH⁶⁸, que ele tinha algumas condições que poderiam ser tratadas né, conduzidas e que ele pudesse ter um novo encaminhamento. (G.2).

É bastante relevante este relato, uma vez que muitos adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa, apresentam em sua trajetória escolar, aspectos de defasagem, dificuldades de aprendizagem e o papel da escola nesse cenário deve ser o de auxiliar nos encaminhamentos necessários para não ocorrer o abandono escolar.

Sobre a reprovação, o/a gestor/a do NRE, G.4 diz ser contra, e que entende que não é uma prática na modalidade EJA, mas relata que, infelizmente, o formato educacional existente, trabalha com critérios avaliativos, classificatórios. Acrescenta que os/as adolescentes estão em processo de formação, de desenvolvimento, que o olhar deve ser compreensivo e que as medidas socioeducativas contribuem para que ele/a reflita sobre seu ato.

[...] isso é basilar, eu preciso compreender isso como educador e que ele tem direito a errar e você não, porque você é adulto e você sabe que a persistência é que vai fazer com que ele possa ser um ser transformado.

⁶⁸ Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH. É um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/>.

Então as medidas socioeducativas elas tem essa proposta, essa proposta de fazer com que ele compreenda o ato que ele fez e veja, que ele veja que é necessário se transformar e que é importante ele estar do outro lado, do lado do cidadão, do lado da sociedade, do lado do bem, dessa proposta que, que o Estado tem né e que a sociedade tem, para com ele em formação né. (G.2).

Ainda, principalmente no que diz respeito aos Colégios, os relatos denotam que estes cumprem um papel importante nos territórios que estão inseridos e que são diversos os desafios para que os/as adolescentes e jovens acessem e permaneçam no espaço escolar, principalmente os conflitos, as fragilidades familiares, as vulnerabilidades e os sofrimentos vivenciados.

Em relação aos fatores que podem influenciar a não permanência, os/as diretores/as apresentam diversos motivos, como a defasagem idade-série, gravidez na adolescência, trabalho infantil e a necessidade de sobrevivência, ausência de recursos para custear o transporte, uso de substâncias psicoativas.

Ah por diversos fatores, pode ser, você pode pôr a diferença idade-série, estímulo, é o que eu relatei pra você, ali a diferença que há entre é, você estar com 15 anos no 6º ano ou no 1º ano do Ensino Médio. É a sobrevivência, porque se você tem, eu vou jogar 11 anos, mas eu já vi de 5 pedindo no semáforo, mas eu vou jogar 11 anos [...] se você tem uma família, se você tem o básico que é alimentação você não precisa ir na rua, é, você não precisa, ai a mãe pode falar, não, mas ele tinha que estar na escola, eu mandei ele, mas ele não tinha comida, ele preferiu ir pra ganhar alguns trocadinho, seja pra ele, porque eu sei, até você poderia falar, mas [citou o próprio nome] ele iria ter comida até na escola, mas e aqueles que ficaram em casa? (G1).

A distância é um né, porque, muitas vezes não acorda no horário e outros jogam muito vídeo game de madrugada, é uma outra questão, acaba vindo pra escola, mas dorme na sala, tem casos assim né, é gravidez né, a gente sabe, aqui mesmo na escola, estamos com três, de 15, 16 anos que tão grávida, são esses fatores né, a família desestruturada⁶⁹ [...]. (G.2).

Um outro fator apresentado pelo/a diretor/a G.2 sobre aspectos que podem interferir na permanência na escola é o uso de algum tipo de substância psicoativa, embora tenha mencionado também que o uso é feito por adolescentes no geral.

[...] É, dai seria a questão do vício mesmo deles né, que, o cigarro e maconha, porque é uma questão que também pode afastar eles da escola. (G.2).

⁶⁹ De acordo com Pires (2023), é importante ressaltar que essa expressão não é a mais adequada para se referir a essas famílias, pois pode carregar um julgamento moral e uma visão estereotipada de que as famílias que não se enquadram no modelo tradicional são problemáticas e inferiores (p. 13).

O/a diretor/a G.2, mencionou que os/as adolescentes até acessam a escola, e que um dos problemas que dificultava o acesso foi resolvido, que tratava-se da dificuldade em obter recursos para pagamento das passagens de ônibus. Atualmente há passe livre para estudantes, instituído pelo Decreto 31.545 de 30 de junho de 2023. De acordo com o/a diretor/a G.2, antes da possibilidade do passe livre, muitos/as adolescentes não possuíam dinheiro para custear nem a meia passagem, e muitas vezes os próprios recursos da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) eram utilizados para apoiá-los/as (hoje já extinta).

O passe livre, olha foi uma conquista muito boa principalmente aqui pra nossa escola, é, porque frequentemente eles diziam eu não consigo ir, eu não tenho 5 reais, ou, mesmo que pagasse a meia né, não conseguia. (G.2).

Ambos os/as diretores/as apresentaram em seus relatos que a escola desempenha um papel bastante significativo na vida desses/as adolescentes e algo que marcou bastante isso, foi a forma como trouxeram a importância do fornecimento da merenda escolar, de forma suficiente, pois sabem que muitos não têm alimentos em casa.

[...] sexta-feira a gente não pode ter lanche doce, precisa ser comida, porque as vezes eles não tem no sábado e domingo. E nós aqui, estamos fornecendo três refeições por dia, por período, então, na entrada tem um café pra eles, tipo, você não almoçou porque você não tem. Mas tem ali, tem pão, tem achocolatado, tem uma coisa pra você comer e beber. Bolacha. Ai agora as 4 horas tem comida, e na saída tem uma fruta, pra você comer antes de ir embora. (G.1).

A merenda escolar também das escolas estaduais, maravilhosa né, é um café da manhã, um almoço praticamente, e quando eles vão embora ainda tem o terceiro lanche, então se o aluno tá frequente na escola, a alimentação que o governo do estado manda é muito boa, muito boa mesmo. E prende eles na escola também né. (G.2).

Bastante importante são esses relatos, porque representam uma concepção de que a escola tem potencial para transformar a vida das pessoas, inclusive os/as diretores/as mencionam a mesma palavra quando se referem ao entendimento do significado da escola na vida das pessoas: “Esperança”. O/a diretor/a G1 diz que o Colégio em que atua “é aquela luz no final do túnel, ela é a esperança” e o/a entrevistado/a G.2 “[...] a escola volta pra dar essa esperança, pra que, pra mostrar pra ele que ele tem chance de se recuperar, de ser resgatado”.

Não houve significativa menção a situações de negativa de vagas, lista de espera, expulsões e discriminações. O/a diretor/a G1, mencionou que quando não há vagas, encaminham para matrícula em outro Colégio, para que o/a adolescente não permaneça na lista de espera. Já o/a diretor/a G2, menciona não haver nenhum tipo de negativa de matrícula.

5.3.4 A rede de atendimento e a existência de fluxos de acompanhamento e fichas de encaminhamento

Todos/as os/as gestores/as mencionaram o SERP, que é o Sistema Educacional da Rede de Proteção. De acordo com informações contidas na página oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED), as instituições de ensino, em parceria com a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente, buscam garantir o direito à educação de crianças e adolescentes matriculados nas escolas estaduais por meio do Programa de Combate ao Abandono Escolar (PCAE)⁷⁰.

O programa implementa mecanismos de prevenção e combate ao abandono e à evasão escolar, evitando faltas frequentes e efetivando o direito à educação para todos os estudantes da Rede Pública Estadual do Paraná. Assim, todo estudante que falte cinco dias consecutivos ou, em até dois meses, sete dias alternados, sem justificativas, é incluído no PCAE pelo SERP. Com isso, as escolas fazem a busca desses estudantes, em contato e em reunião com os responsáveis. Se não obtêm sucesso, encaminham os casos para os órgãos de proteção dos direitos da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar. Se as medidas aplicadas pelo Conselho Tutelar não resultarem no retorno do estudante à escola, os casos são encaminhados ao Ministério Público e ao Poder Judiciário⁷¹.

Nós temos o SERP, que é um sistema que você [aluno] faltou três vezes consecutivas, aí a gente precisa por você no sistema. Aí ele é interligado com o Conselho Tutelar, que eles fazem a investigação primeiro e depois visita as famílias, mas não resolve. Muitos deles entram, você pode olhar até pra nossa lista, tem vários lá, sem frequência, isso quer dizer o que, que você tá

⁷⁰ Em 2024, a equipe técnica do Serviço de MSE/MA do CREAS II participou de reunião com o NRE a respeito do Sistema SERP, no entanto, até minha saída do CREAS, não havia sido encaminhada nenhuma situação via sistema.

⁷¹ Para maiores informações sobre o Programa de Combate ao Abandono Escolar, ver: <https://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Professores-e-servidores/Conhecer-o-programa-de-Combate-ao-Abandono-Escolar-ye319E3M>.

a mais de 25% do total de aulas, você faltou, aí você entra, tá sem frequência, por mais que o Conselho foi até sua casa, você não voltou pra escola” (G.1).

Nós usamos o SERP, que acho que todas as escolas usam o SERP, só que o Ofício, eu encaminho Ofício direto pro Conselho Tutelar, tem o I e II né, eu sinto que dá mais resultado, eles respondem com mais agilidade que o SERP. (G.2).

Então é feita busca ativa, depois eles encaminham, o fluxo a gente geralmente né, sempre coloca o Conselho Tutelar, mas tem situação que a gente já coloca encaminhar direto pra MP, ou pro CREAS, ou pro CRAS também. (G.3).

O/a diretor/a G.1 complementou as informações a respeito do SERP, mencionando que muitas vezes quando há retorno do/a estudante ao espaço escolar, isso se dá por receio de penalização do Conselho Tutelar, embora o retorno seja mínimo. Quando acontece retorno ao espaço escolar, não há uma mudança de comportamento, que pode se tornar algo mais grave, ocasionando em “recolhimento”, que é a associação a internação provisória pelo período de 45 dias no Centro de Socioeducação (CENSE).

O retorno, ele é mínimo e quando acontece ele não é efetivo. Porque você não muda, então você tá aqui é pra que o pai, a mãe, o avô não sofra penalização, é por obrigação, aí você continua sem fazer nada, você continua desafiando, você continua sendo rebelde, sem ação alguma. Então o resultante de todo esse comportamento seu é você não ter nota, é você em cada aula ser colocado pra fora, e a gente orienta o tempo inteiro e sem retorno algum, você está aqui, pra você não sofrer essa penalização que o Conselho faz com a família por exemplo, aí ele vai sendo reincidente, até que ele faz algo que ele não deve, pesado e ele é recolhido (G.1)

Já o/a diretor/a G.2, relata que encaminha as demandas ao Conselho Tutelar, também por ofício, pois atuam mais rapidamente.

Quando é por Ofício eu sinto que o resultado é mais rápido, eles respondem no email, que visitou a família, fez uma ata de orientação pra família e encaminha pra gente inclusive no email, é, e acontece geralmente o resgate desse adolescente, mas quando ele não tem esse acompanhamento né, ele desiste de novo. (G.2)

O/a gestor do NRE, G.3 também mencionou o Sistema presença, que monitora a frequência dos alunos e auxilia a escola visando o retorno ao espaço escolar. Destaca a importância do acolhimento para garantia do retorno do/a estudante ao espaço escolar.

[...] e agora a gente tem uma pessoa que tá trabalhando só com essa parte de monitorar frequência do aluno, e ajudar a escola a pensar né, maneiras de resgatar o aluno e ter a permanência dele né, porque assim o que mais a gente chama a atenção, principalmente quando eu faço formação, que eu trabalho com formação com, as vezes com pedagogo e também assistente de município, que é assim, às vezes o pedagogo, o diretor faz toda uma fala pra acolher o aluno, o aluno volta e aí chega na sala de aula, o professor não acolhe né, então assim, a gente tem muito essa questão né, do acolhimento em sala de aula, o aluno acaba desistindo. Então assim, até mesmo pra ver isso, olha, foi chamado, feito busca ativa, ok, ele retornou, mas ficou uma semana e ele continua faltando, então assim ajudar a pensar o que que aconteceu, se ele veio uma semana e parou na outra, pode ser dele mesmo o problema, tá trabalhando, alguma situação, tá doente, depressivo, enfim tem que ser investigada a causa né. (G.3).

De acordo com informações contidas na página oficial da SEED, os Assistentes de Município, jurisdicionados ao NRE, são responsáveis por coordenar, assessorar, organizar, monitorar as ações pedagógicas, com o propósito de manter o funcionamento adequado das instituições de ensino da rede sob sua responsabilidade, participar de reuniões, encontros, cursos, seminários e simpósios promovidos pelo NRE e pela SEED, bem como propor, à Chefia e Equipe do NRE, a adoção de medidas adequadas para solucionar situações/ problemas ocorridos nas instituições de ensino; fortalecer o fluxo de informação e comunicação entre núcleo, setores, instituição de ensino e comunidade escolar. Demais atribuições são encontradas na Resolução nº 5.580/2021 do dia 23 de novembro de 2021 (PARANÁ, 2024b).

A respeito da Ficha de Inclusão Escolar elaborada pela 10ª Promotoria do Ministério Público da Comarca de Foz do Iguaçu/PR, em relação às medidas socioeducativas em meio aberto (Anexo 4), num primeiro momento, um/a diretor/a informou não conhecer, mas na medida que a pesquisadora explicou o formato da ficha, com itens de marcação por exemplo de lista de espera, um/a declarou lembrar.

Em relação à ficha (Anexo 4), o/a diretor/a G.2, embora não tenha relatado conhecimento dela, informou que a secretaria do Colégio recebe qualquer documento relacionado a solicitação de matrícula dos/as adolescentes de medida socioeducativa e que após o recebimento, são realizados os encaminhamentos necessários para resposta da demanda.

As meninas da secretaria recebem lá na frente né, aí elas percebem que tem algum tipo de encaminhamento, aí sempre passa na equipe, conversa pra saber qual o tipo de atendimento que a gente vai ter que fazer, se é mais específico, quem é o responsável, com quem que a gente vai conversar.

Acontece assim o fluxo de atendimento, secretaria e equipe pedagógica. Eu tenho os mandados judiciais nas pastas dos alunos, daí quando tem vaga a gente já matricula no ato. (G.2).

É válido ressaltar que a referida Ficha de Inclusão Escolar foi elaborada pelo Promotor da 10ª Promotoria do Ministério Público, responsável pelo acompanhamento das medidas socioeducativas na Comarca de Foz do Iguaçu/PR. A ficha está respaldada nos termos dos artigos 205 a 208 da Constituição Federal, artigos 53 e 54 do Estatuto e recomendação 01/2016, atualizada pela 01/2023 da 10ª Promotoria de Justiça da Comarca de Foz do Iguaçu/PR. Trata-se de uma recomendação aos Diretores de Escolas Estaduais e Núcleo Regional de Foz do Iguaçu e Região (01/2023), conforme constante no capítulo 4 e versa sobre as garantias educacionais aos/as adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa na Comarca.

A respeito das solicitações de matrícula, G.2 informou que além da VIJ, também recebem solicitações de casas (acolhimento institucional) e contatos do NRE. Complementou que nos casos em que a faixa etária é inferior ao permitido para matrícula na EJA, adotam os encaminhamentos necessários para matrícula excepcional (Resolução nº. 3915/2012 - SEED/GS):

Vem da Vara da Infância ou algumas casas trazem também, ou o Núcleo mesmo entra em contato, olha a gente precisa matricular esse adolescente tal, daí a gente já faz a matrícula. Quando é menor, tem que fazer processo, para o menor de 15 anos, só a Secretaria de Educação que pode colocar matrícula no sistema, daí tem que juntar toda a documentação e mandar um e-protocolo. (G.2).

Me atenho a Instrução Normativa 10/2023 - DPGE/DEDUC/SEED, em específico no item “2.6 Dos adolescentes e jovens em Medidas Socioeducativas em Meio Aberto” que diz o seguinte:

2.6.6 Quando o adolescente ou jovem, matriculado no SERE, se tornar infrequente, a instituição de ensino de vínculo deverá informar a equipe do NRE responsável pelo acompanhamento de frequência e aprovação, bem como a equipe intersetorial responsável pela execução de medidas socioeducativas, e acionar diretamente a Rede de Proteção dos Direitos da Criança e do Adolescente, da qual também é integrante, para que outras ações destinadas a promover o retorno do estudante à instituição de ensino sejam desencadeadas a partir da análise das peculiaridades de cada caso (PARANÁ, 2023a).

Se a normativa prevê que tanto NRE, quanto às unidades de execução da medida socioeducativa em meio aberto devem ser acionadas quando da infrequência desse/a estudante, o desconhecimento sobre essa medida socioeducativa e sobre a unidade de execução torna-se um problema de mão dupla (pois observa-se uma corresponsabilidade no acompanhamento escolar, tanto da unidade de execução da medida socioeducativa, quanto da equipe escolar). Isto aponta uma lacuna entre esses dois atores importantes da rede de atendimento socioeducativo e, com certeza, os motivos são diversos.

Ambos os diretores/as mencionaram que os/as adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, quando estão em período de acompanhamento pelas unidades de execução da medida socioeducativa, frequentam a escola.

Então, por exemplo assim, tem um aluno nosso que ele está nesse semiaberto, aí é enviado pra gente um documento que a gente precisa preencher e enviar pra eles, que tem algumas questões ali. Por exemplo assim, é essas atitudes dele mudaram, nesse período que eles estão sendo assistidos, é a frequência deles, as notas deles, assim o aproveitamento pedagógico, isso sim, mas é da gente item por item daquele indivíduo, isso não. A gente tem conhecimento, a gente manda como se fosse um relatório a respeito dele, só isso". (G.1)

Uma situação que é fato dentro da escola, é que quando esse adolescente é acompanhado por algum outro profissional, pelo assistente social, pelo psicólogo, né, ou qualquer outro profissional é, ele se mantém aqui na escola, pelo Conselho. A partir do momento que acaba o acompanhamento, ele desaparece da escola. (G.2)

Os/as dois/as diretores/as mencionaram que durante o acompanhamento nos serviços/unidades de execução da medida socioeducativa, os/as adolescentes e jovens permaneciam estudando, ou até com comportamentos e atitudes diferentes. Associam o cumprimento da medida socioeducativa, com uma mudança na vida desses/as adolescentes e jovens, fator que permanece enquanto há o acompanhamento.

De fato, quando os/as adolescentes e jovens estão cumprindo uma medida socioeducativa, há a prerrogativa de apresentarem matrícula e frequência escolar, estes que são em tese, acompanhados pelas equipes técnicas de referência. No entanto, como aponta Alves (2021), o SINASE “vai tratar a educação e a escolarização como direitos, e não como deveres que, se descumpridos, autorizariam o agravamento da situação jurídica do adolescente” (p.120).

Não se tem dúvida da importância dos processos educacionais para os adolescentes envolvidos com a prática de atos infracionais, na perspectiva da formação de novos olhares sobre a realidade e sobre suas próprias trajetórias e projetos de vida. Mas não se pode perder de vista a complexa relação de tais adolescentes com a escola, complexidade que não se resolve, como num golpe de vara mágica, quando o sistema de justiça lhes impõe a educação como pena (Alves, 2021, p. 129-130).

Em relação ao apoio da rede de proteção, do Conselho Tutelar, o/a diretor/a G.1 relatou o seguinte:

Eu diria que não. Tem um certo acompanhamento, pra cumprir tabela, porque você precisa dar um feedback, no x, y ou z. Então você procura a escola, seja através de email, através do institucional, porque você precisa fechar esse processo aqui, não que você acompanhe como deveria ser, ou talvez você não tenha tempo, é muita gente, é muita demanda né, é muitas coisas envolvidas também né, porque a gente não pode julgar o setor que a gente não faz parte né, as vezes é demanda, você vai socorrendo aqueles que você consegue, e vai engavetando o restante. (G1).

Quando perguntado/a ao/a G.1 sobre articulação com a rede, e do recebimento de convites para participação em estudos de caso, mencionou o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), ao mesmo tempo que trouxe exemplos a respeito da Semiliberdade no mesmo relato, complementou que não é comum a realização de estudos de casos.

Em relação à participação em estudos de casos, o/a diretor/a G.2 informou que há participação e quando vem alguma solicitação, o/a diretor indica quem irá participar. Disse que os estudos de casos são muito frequentes, com os/as pedagogos/as específicos que atuam dentro da unidade (CENSE). O/a diretor/a G.2 informou que tem mais contato com o CENSE e Semiliberdade, pois tem uma equipe do Colégio presente na unidade por meio da APED. Em seu relato, também apresenta uma confusão, mencionando a Liberdade Assistida ao CRAS.

O/a diretor/a G.3 mencionou a respeito dos impactos positivos do projeto de Pesquisa e Extensão “Formação continuada interdisciplinar, diagnóstico socioeducacional e sistematização das experiências de psicólogos e assistentes sociais na educação básica do Paraná, uma ação conjunta do Paraná Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Hospital Universitário de Londrina (HUTec)(UEL, 2023).

Projeto com o Estado, com o fundo educacional que paga o projeto, e o objetivo é fazer esse levantamento das necessidades dentro das escolas [...]. Então nós temos hoje, nós temos duas psicólogas e três assistentes sociais, então assim o que que elas fizeram de trabalho, elas estão levando equipamentos, representantes de equipamentos, foi do CREAS que ela levou uma representante e agora, e também no segundo semestre que é uma pessoa do Conselho Tutelar. Tá sendo muito bom né. Ela chama reuniões com a equipe gestora, pedagogo de cada escola, aí o Conselheiro vai lá e fala sobre, porque tem muita escola, por mais que você acha que sabe a função do Conselho, você não sabe, é bom você ouvir diretamente do Conselho...Eu estou com uma parceria muito boa com o Conselho. (G.3).

O relato do/a entrevistado/a G.3 nos remete a importância de efetivação da Lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, pois a atuação de psicólogas/as e de assistentes sociais alicerçadas nos direitos humanos e na defesa intransigente da educação como um direito de todas e todos, contribuirá frente ao acesso e permanência escolar de adolescentes e jovens do sistema socioeducativo, considerando seus contextos sociais, econômicos, culturais e atuando em conjunto com a rede de proteção.

Embora os relatos denotem uma incompreensão sobre as medidas em meio aberto, todos os/as gestores/as trouxeram aspectos sobre a importância do acolhimento, do respeito, da igualdade, de compreender que são diversos os motivos que levam adolescentes a se envolverem com atos infracionais, inclusive parecem compreender a situação a partir de uma lógica de não culpabilização desses/as adolescentes. Também compreendem que diversos fatores incidem para a não permanência no espaço escolar.

Outro aspecto bastante relevante trazido pelos gestores/as, refere-se ao fato de que muitas vezes a escola é vista como a solução de todos os problemas, e que muitos/as adolescentes fazem a matrícula escolar, mediante a determinação judicial, mas posteriormente não frequentam, e que a escola precisa dar conta de prestar informações sobre esse estudante, para a SEED.

A partir da experiência profissional e da pesquisa realizada na especialização, identificava-se que a garantia de matrícula e denúncia da violação de direitos era materializada nos processos judiciais, com relatórios anexados ao PROJUDI, para providências do Ministério Público (MP) e Vara da Infância e Juventude (VIJ) da Comarca de Foz do Iguaçu. Com isto, o direito constitucional, era materializado por meio de sentenças judiciais, e situações inclusive, que demandavam a abertura de

sindicância a determinados profissionais (inclusive diretores/as), em decorrência de práticas expressamente preconceituosas e desrespeitosas.

Concordo com os/as diretores/as, quanto à dificuldade, muitas vezes, desse/a adolescente ou jovem permanecer na escola e, ficar a cargo deles/as uma espécie de prestação de contas sobre aquela matrícula. No entanto, talvez o problema seja, na rede de atendimento olhar o efeito (não permanência), do que a causa (contextos de violência, de violação de direitos, fome, trabalho infantil, dentre muitos outros).

A experiência profissional no âmbito da execução/acompanhamento da medida socioeducativa em meio aberto, permite dizer que não há fluxos bem definidos quanto a garantia do direito à educação para este público em Foz do Iguaçu e essa lacuna é resultado da fragilidade do princípio da incompletude institucional. Diversas vezes, ao realizarmos estudos de casos e convidar equipes educacionais de diversos Colégios, estes não compareciam, ou se compareciam, os discursos eram carregados de falas estigmatizantes. Por outro lado, também haviam algumas experiências positivas, porém, a partir da prática de alguns profissionais da educação, que apoiavam e atuavam em conjunto. Ou seja, um bom encaminhamento estava mais atrelado à postura de profissionais específicos, do que, de um modo de operar da política educacional na cidade.

Uma das ferramentas que pode auxiliar a melhor compreensão do Sistema Socioeducativo em Foz do Iguaçu, diz respeito ao Comitê Intersetorial de elaboração, implementação e acompanhamento do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo (conhecido como Comitê SINASE) e instituído pelo Decreto Nº 26.176/2018. O Comitê é coordenado pela Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), no qual sou representante.

No entanto, a realidade é de grandes desafios: muitos atores, que compõe o Comitê, não participam das reuniões; há muito rotatividade de profissionais que representam as instituições no Comitê e isto impacta na participação, compreensão e formulação de estratégias para uma boa execução do Sistema Socioeducativo em Foz do Iguaçu.

O Comitê tem como objetivo:

I - definir plano de atividades para discussão e elaboração do plano decenal, bem como elaborar a proposta Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo, no seu âmbito de atuação;

- II - articular junto a órgãos e entidades integrantes do Sistema de Garantia de Direitos objetivando sua participação na discussão e na elaboração do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo;
- III - assegurar a participação efetiva de adolescentes no processo de discussão e elaboração do Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo;
- IV - propor e acompanhar a realização de diagnóstico da situação local referente à promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente; e
- V - encaminhar o respectivo Plano Municipal Decenal de Atendimento Socioeducativo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu e Região está compondo o Comitê, por meio de Decreto. Por isto, entendeu-se relevante indagar os/as profissionais sobre o conhecimento desta ferramenta: um dos/as diretores/as relatou desconhecer a existência, mesmo que o Núcleo de Educação (NRE) tenha representação instituída por Decreto. O/a outro/a diretor parece ter conhecimento da pessoa do NRE que tem representação no Comitê, inclusive mencionando que é muito presente no Colégio, com apoio necessário. Um/a dos/as gestores/as do NRE declarou participar apenas por estar substituindo o/a outro/a representante, frente às demandas de trabalho dele/a e o outro/a gestor do NRE, o qual participa do Comitê SINASE, declarou que teve um pouco mais de conhecimento sobre o tema a partir da participação. Quando indagado/a se participa de algum grupo de trabalho no âmbito da assistência social, informou que achava que não, embora o Comitê SINASE seja coordenado pela referida política/secretaria.

A tríade - atuação profissional, revisão bibliográfica e análise documental, e pesquisa de campo - permite que façamos alguns apontamentos quanto à hipótese do problema de pesquisa, isto é, há uma incompreensão dos/as gestores/as da educação, acerca das medidas socioeducativas em meio aberto. Ora, se a atuação profissional e as pesquisas já realizadas sobre a escolarização de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, apontam para um cenário frágil, de não acesso ou acesso precário a educação escolar, e se os/as entrevistados/as não tem informações e conhecimento sobre esse tema, já podemos ter um panorama de como é a concretude dessa realidade.

Embora haja o discurso de uma educação acolhedora, de práticas que não discriminam esses/as adolescentes e jovens do meio aberto, não há conhecimento sobre o que são essas medidas em meio aberto e seus desdobramentos. É possível identificar que compreendem de forma mais geral, sobre as medidas de internação e

semiliberdade, que a escolarização é obrigatória no âmbito da socioeducação, que as causas que levam ao ato infracional são diversas, que esse público deve ser atendido como qualquer outro no aspecto do direito à educação, com respeito, acolhimento, mas as particularidades do meio aberto são desconhecidas e na medida que os atores implicados não conhecem uma política, um serviço, uma realidade, apresenta-se uma invisibilidade dessa realidade.

O Eixo II, do Documento Final do PNE (2024-2034), trata da garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência, conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios, e descreve que a educação no Sistema Socioeducativo merece atenção, por meio da garantia não somente do direito inalienável à educação, mas o acesso aos direitos humanos como um todo, de maneira indissociável à esse público. “Portanto um público que deve ser “prioridade absoluta” (artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8.069 de 1990) e que se encontra, em sua maioria, da faixa etária do ensino público obrigatório e da educação básica” (FNE, 2024).

448. No que diz respeito aos dados sobre medidas em meio aberto (Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade), não há informação nos levantamentos de 2009, 2013 e 2016 do Censo do Sistema Único da Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, pois a municipalização da execução dessas medidas dificultou a centralização das informações. Cabe destacar que, de acordo com o último levantamento do Sinase, em 2017, havia 117.207 adolescentes em cumprimento de medidas em meio aberto. A enorme quantidade de adolescentes sob esse tipo de intervenção demonstra a importância de obter informações mais precisas sobre o funcionamento dessa medida (grifo nosso) (FNE, 2024, p. 89-90).

Com isto, entende-se que há um cenário de invisibilidade das medidas em meio aberto e, conseqüentemente, dos/as adolescentes e jovens que as cumprem. Essa invisibilidade, como já mencionado, ocorre anterior a entrada no Sistema Socioeducativo e vai demarcando uma trama complexa que atravessa aspectos objetivos e subjetivos das vidas e trajetórias desses sujeitos, marcada pela falta de acesso a direitos fundamentais para uma vida digna que desenvolva as potencialidades individuais e coletivas (FNE, 2024).

Outro ponto relevante trazido no referido Documento Final do PNE trata da garantia de fluxos intersetoriais para uma efetiva interlocução entre as redes de

educação (municipais e estaduais) e a política de atendimento socioeducativo, visando à garantia da continuidade da escolarização e acompanhamento ao/a adolescente.

Com isto, não resta dúvidas acerca do papel da política educacional para a garantia do direito à educação escolar aos/as adolescentes e jovens do Sistema Socioeducativo, em especial, aqueles e aquelas que cumprem medidas em meio aberto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixa o brilho no olhar te guiar, segue em frente, dia após dia, basta lutar. Se vai cair, alguns vão sorrir, outros vão chorar. Cê pode errar, pode consertar, só não vai parar [...]

Nós não muda o começo, mas muda o fina. Vem comigo, e se o seu sonho é parecido, Vamos deixar o mundo mais colorido!

(Mundo Colorido - Rap na Medida, 2022)

Esta dissertação é resultado de um processo reflexivo e crítico enquanto servidora pública, assistente social e pesquisadora apaixonada pela atuação profissional com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Expressa com isto, as angústias do cotidiano de trabalho no acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto, em específico, no tema do acesso e permanência escolar para esse público.

Foram diversos os desafios percorridos até a presente etapa. A experiência vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi ímpar. Embora tenham sido realizadas incontáveis viagens de Foz do Iguaçu a Londrina, por longas horas, conciliando o trabalho e a pesquisa, com a dispensa do trabalho para frequentar apenas os dias de aulas, a presente dissertação expressa parte da minha identidade.

Com isto, a costura dos conteúdos dos capítulos e das sessões, os trechos das músicas, que embalaram meus dias, materializam o que me propus a pesquisar, isto é, analisar as compreensões de gestores/as da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná, especificamente em Foz do Iguaçu.

Primeiramente, busquei contextualizar as políticas públicas destinadas a adolescentes e jovens em situação de conflito com a lei desde a Doutrina da Situação Irregular, com a importante transição para a Doutrina da Proteção Integral para crianças e adolescentes no Brasil, buscando sinalizar a constituição do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a importância da escolarização para a concretização do processo socioeducativo.

Por meio da revisão bibliográfica e dos estudos trilhados, realizei apontamentos acerca da configuração das mudanças que as políticas para infância e adolescência sofreram, destacando a importância da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), do Estatuto da Criança e do/a Adolescente de 1990 e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), com a caracterização das medidas socioeducativas, em especial, às medidas em meio aberto tipificadas enquanto serviço socioassistencial pela Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais de 2009, no âmbito da Proteção Social Especial de Média Complexidade, do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Como apresentado, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescente, o Estado passou a atuar mediante políticas públicas e sociais na promoção e defesa de seus direitos, orientado pelo princípio da incompletude institucional, o que significa que a proteção integral às crianças e adolescentes, apenas se efetiva com a ação complementar das diversas políticas públicas (saúde, educação, assistência social, lazer, cultura, dentre outras).

Nesse cenário, as formas de atendimento a adolescentes (e jovens) autores/as de ato infracional passaram a ser regidas pelas legislações já referencializadas neste trabalho.

No âmbito das medidas socioeducativas em meio aberto, o atendimento especializado, ofertado no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS II) está respaldado na escuta qualificada dos/as adolescentes/jovens e de suas famílias de forma integrada aos demais serviços socioassistenciais e às políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, cultura, esporte e lazer - princípio da incompletude institucional.

Foi possível apresentar informações que retratam um panorama das medidas em meio aberto e especificamente, em Foz do Iguaçu - Paraná, a partir do Registro Mensal de Atendimento (RMA) do CREAS II. Adolescentes pretos e pardos, do sexo masculino, majoritariamente na faixa etária dos 16 e 17 anos, muitos que vivenciam o trabalho infantil, principalmente, cumprindo medidas socioeducativas pelo ato infracional de tráfico de drogas, com índices consideráveis de defasagem idade-série são os que mais ingressaram no Serviço de MSE/MA nos anos de 2023 e 2024. Os dados são relevantes e, infelizmente, não há em muitos municípios um sistema informatizado para registrar as informações sobre aspectos do perfil dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de Medida Socioeducativa em Meio Aberto,

principalmente, elementos mais significativos sobre a trajetória escolar, resultado disto, é a ausência de dados atuais sistematizados por órgãos nacionais da Assistência Social (última pesquisa da Secretaria Nacional de Assistência Social é de 2018).

Em geral, no que diz respeito à materialização do princípio de incompletude institucional, por meio de ações articuladas no atendimento destinado aos/às adolescentes e jovens da socioeducação, observa-se uma lacuna para efetividade destes direitos em sua integralidade. É neste ponto que encontra-se a fragilidade no acesso à escolarização, isto é, evidencia-se a lacuna existente entre a previsão legal deste direito e a sua efetivação, por meio da própria matrícula até a permanência nos espaços escolares pelos/as adolescentes e jovens em cumprimento de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviços à Comunidade (PSC).

Essa realidade é demonstrada ao longo da dissertação, expressa por relatos e pesquisas que denotam um cenário desafiador para garantir um direito constitucional a este público. Em que pese o contexto democrático pós-década de 1980, com a instituição do direito à educação gratuita ao conjunto da sociedade, públicos específicos e que são perversamente incluídos, como os da socioeducação, continuam não acessando e permanecendo nos espaços escolares em condições de igualdade. As situações retratadas são diversas e o fracasso escolar é permeado pela negativa de matrícula, discriminações, expulsões, reprovação, defasagem idade/série, permanecendo uma realidade perversa de violação de direitos.

O direito à educação básica no Brasil e a premissa de sua universalização, previstos nas normativas basilares - Constituição da República Federativa do Brasil (CF/1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) - não atingiu muitos desses/as cidadãos brasileiros.

Embora a política educacional, seja no âmbito nacional ou estadual (no caso desta pesquisa, o Paraná), esteja respaldada em diversas normativas, que visam garantir o direito educacional de adolescentes e jovens da socioeducação, de modo geral estas não têm sido cumpridas. Essas normativas, construídas ao longo dos anos, são totalmente explícitas quanto à necessidade de garantia de condições, acesso e formas de atendimento embasados pela defesa dos direitos humanos deste público, no entanto, há tempos, registra-se o fracasso do Estado em garantir esse direito.

Passadas mais de 30 décadas de promulgação do Estatuto da Criança e do/a Adolescente no Brasil, com a instauração da Doutrina da Proteção Integral, e mais de 11 anos de implementação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), ainda apresenta-se o mesmo nó: adolescentes e jovens da socioeducação fora dos espaços escolares ou em condições de repetência, atraso escolar, defasagem idade-série, dificuldades de aprendizagem e discriminações.

Essas inquietações foram levadas, por meio da pesquisa de campo, para o interior de dois espaços relevantes, quando se fala em direito à educação escolar para adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto em Foz do Iguaçu - Paraná. Dois Colégios Estaduais e o Núcleo Regional de Educação (NRE). Entendeu-se que o real é contraditório e que os sujeitos implicados, a partir de suas relações, histórias, narrativas, representações, contribuíram com a importância desta pesquisa.

Confesso que a realização da pesquisa de campo trouxe muitas inquietações, principalmente pela dificuldade em conseguir realizar as entrevistas com todos/as os sujeitos elencados, idas e vindas, contatos, conversas com o orientador pensando em desistir das entrevistas. No entanto, fomos resilientes e eu, após esses percalços, fui muito bem recebida pelos/as gestores. Tal processo possibilitou melhor compreensão de como o NRE de Foz do Iguaçu está organizado em suas relações hierárquicas e políticas e quais resistências e possibilidades existem de diálogo e articulação com técnicos/as e gestores/as que atuam neste ambiente institucional. Fundamental considerar que este também pode ser um espaço sócio-ocupacional potencial para a atuação de assistentes sociais na educação, a partir do que orienta a Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica.

A apropriação dos relatos dos/as gestores/as foi materializada a partir de pontos centrais para a compreensão de suas percepções sobre as medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a educação escolar.

De forma geral, os/as gestores/as desconhecem o que são as medidas socioeducativas em meio aberto e relatam não participar de cursos de formação ou reuniões sobre o tema, fator que reflete o desconhecimento. O fato de desconhecerem não permite que tragam muitos elementos da vivência dos/as adolescentes e jovens em cumprimento de LA e PSC no espaço escolar, inclusive os aspectos de negativa

de matrículas, abandono, listas de esperas. Relatam o recebimento de solicitações de matrículas pelo juiz e que realizam os encaminhamentos necessários para efetivá-la.

O que fica explícito é que entendem a importância do acompanhamento desses/as adolescentes e jovens por outros profissionais externamente, fator que faz com que permaneçam no espaço escolar e que o Conselho Tutelar é o órgão que mais recebe as demandas em relação ao abandono escolar, este que de modo geral, busca intervir na realidade.

Esse contexto de compreensão sobre a importância do acompanhamento de profissionais conjuntamente as equipes escolares reforça a importância de efetivação da Lei 13.935/2019, pois a atuação contribuiria frente ao acesso e permanência escolar desses/as adolescentes e jovens do sistema socioeducativo, considerando seus contextos sociais, econômicos, culturais e atuando em conjunto com a rede de proteção.

Consensualmente os/as gestores/as compreendem que a socioeducação tem relação intrínseca com a educação escolar e que esta última, tem um papel transformador na vida dos sujeitos. No entanto, seus relatos em todo o percurso da entrevista remetem a concepções e experiências sobre as medidas socioeducativas em meio fechado (internação e semiliberdade). Foram diversas as associações a terminologias que se referem a estas medidas socioeducativas. Foram poucas as menções sobre o meio aberto e, muitas vezes, a partir da condução para as perguntas relacionadas a elas.

Apontam que a socioeducação permite um resgate desse/a adolescente e jovem com mudanças de comportamentos, perspectivas de mudanças, embora, estes/as já estejam inseridos/as em sociedade, de forma desigual, como menciona Paulo Freire (2019) e Oliveira et al (2019). Os/as adolescentes e jovens estão inseridos/as em condições desiguais de existência, de acesso a oportunidades e o Estado deveria então garantir condições de desenvolvimento (proteção integral no caso de crianças e adolescentes) como previsto nas normativas legais.

Em tese, não mencionam o conhecimento de instruções normativas específicas sobre a escolarização de adolescentes e jovens da socioeducação, exceto pelo relato do/a diretor/a G.2, que recentemente obteve informações acerca dela (Instrução Conjunta 10/2023), por meio de uma capacitação da SEED. Vale dizer que se houvesse uma formação para os/as gestores/as apenas sobre esta instrução, grandes

mudanças poderiam ser construídas, pois é ela que orienta a forma de atendimento escolar a esse público na rede pública estadual do Estado do Paraná.

Outro ponto relevante diz respeito aos fluxos de atendimento, o conhecimento da Ficha de Inclusão Escolar do Ministério Público e o conhecimento do Comitê SINASE. Embora relatem sobre o Sistema SERP, o qual tem sua relevância no dia a dia escolar, não houveram elementos o suficiente nos relatos que indiquem que os/as adolescentes e jovens do Serviço de MSE/MA sejam inseridos/as nesse sistema e seja realizada tal articulação. Não houveram relatos suficientes que indiquem conhecimento sobre a ficha mencionada, instrumental bastante relevante elaborado pelo Ministério Público.

Em síntese, entende-se que há um desconhecimento, uma incompreensão dos/as gestores/as a respeito das medidas socioeducativas em meio aberto, do acompanhamento realizado pelo Serviço de MSE/MA no âmbito do CREAS II e especialmente, das normativas específicas sobre a escolarização dos/as adolescentes e jovens da socioeducação. A ausência de processos formativos sobre as particularidades das medidas socioeducativas em meio aberto, ficando entendido que há talvez uma ênfase naquelas em meio fechado, fragilizam a garantia ao acesso e permanência escolar daqueles/as sem restrição de liberdade.

Penso também que cabe ao Serviço de MSE/MA buscar novas estratégias conjuntas com a política educacional - embora essa tarefa já tenha sido realizada algumas vezes - pois a garantia do acesso e permanência escolar apenas se efetivará a partir da corresponsabilidade de todos os atores do Sistema. Com isto, reforço a importância do Comitê SINASE, mesmo que majoritariamente invisível para os/as entrevistados/as, pois este apresenta grande relevância por sua existência e resiliência institucional, enquanto articulador das ações que constituirão o Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo para o próximo decênio, após aprovação dos eixos e diretrizes do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo previsto para 2025.

É imprescindível que os/as profissionais da política educacional, de forma geral, se apropriem dos conhecimentos necessários sobre as medidas socioeducativas em meio aberto, mas sobretudo, que o Estado, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) forneça condições formativas e ferramentas para que as lacunas existentes nessa política e frente a esse público

sejam preenchidas, pois esses meninos e meninas são responsabilidade de todos/as nós.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. P. Educação, Escolarização e Liberdade no Sistema Socioeducativo. **Teoria e Cultura**. Periódicos UFJF, Rio de Janeiro, 2021, 16 (2), p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/34067>. Acesso em: 14 ago.2024.

AMARO, S (org.). **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.180p.

ARROYO, M. G (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. (Coleção Educação Popular, n. 8).

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709173/mod_resource/content/3/Leitura%20complementar.pdf. Acesso em: 7 abr.2024.

BARATTA, A. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do direito penal**. Tradução Juarez Cirino dos Santos. Rio de Janeiro: Editora Revan. Instituto Carioca de Criminologia, 6ª edição, outubro de 2011. 5ª reimpressão, março de 2018.

BARROS, J. D. A revisão bibliográfica: uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento**, Juiz de Fora, 2009, v. 11, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 19 jan.2023.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016. (Biblioteca Básica de Serviço Social).

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 18. jun 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, 1979. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 14 mar/2023.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 26 mar.2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mai.2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: DF. MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 15 jul.2023.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. CONANDA, Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 29 mar.2023.

BRASIL. Planalto. **Decreto n. 6.481 de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 3º, alínea “d”, e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, aprovada pelo Decreto Legislativo no 178, de 14 de dezembro de 1999, e promulgada pelo Decreto no 3.597, de 12 de setembro de 2000, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/ Ato2007-2010/2008/Decreto/D6481.htm. Acesso em: 19 ago.2024.

BRASIL. **Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 25 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 38 /2013**. Assunto: Orientação às Secretarias Estaduais de Educação para a implementação da Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://ens.ceaq.unb.br/sinase/ens2/images/conteudo/nota%20te%CC%81cnica%2038%20 %20sinase.pdf>. Acesso em: 11 jul.2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo**: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013b. Disponível

em:[http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano NACIONAL Socioeducativo.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf). Acesso em: 17 jan.2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125). Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 20 ago.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 19 jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB, nº 8/2015**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN82015.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 11 jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016**. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32016.pdf. Acesso em: 19 jul.2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de Medidas Socioeducativas em meio aberto**. 1ª reimpressão. Brasília: DF. MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio aberto no Sistema Único de Assistência Social**. Secretaria Nacional de Assistência Social/Ministério do Desenvolvimento Social, Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas Socioeducativas em Meio Aberto.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/relatorios/Medidas_Socioeducativas_em_Meio_Aberto.pdf). Acesso em: 24 abril.2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Censo SUAS. **Notícia**. Brasília. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/gestao-do-suas/vigilancia-socioassistencial-1/censo-suas>. Acesso em: 19 set.2023.

BRITO, A. E. R. M. **A incompletude institucional e a intersectorialidade na política de atenção à criança e ao adolescente no município de Recife**. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco,

Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39062>. Acesso em: 17 jul.2022.

BUENO, C.D.C. *et al.* Panorama Nacional da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto (2017 e 2018). In: VISÃO MUNDIAL E GAJOP. **Diagnóstico da Política de Atendimento Socioeducativo em Meio Aberto**. Brasília: Visão Mundial e GAJOP, 2021. Disponível em: <https://visaomundial.org.br/publicacoes/relatorio-do-diagnostico-nacional-sobre-a-politica-de-atendimento-socioeducativo-em-meio-aberto>. Acesso em: 19 fev.2023.

CAMPOS, D. C. **Reinserção escolar de jovens em cumprimento de medida socioeducativa: a visão dos educadores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183073/campos_dc_me_rcla.pdf?sequence=3. Acesso em: 14 jun.2023.

CARDOSO, P. C; FONSECA, D. C. Adolescentes autores de atos infracionais : dificuldades de acesso e permanência na escola. *Psicologia & Sociedade*, 31, 2019, p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/jXznWmYVgp6KjgCLxD6Sgwr/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun.2023.

CATTO, A. O Brasil enfrenta uma 'estagflação'? Entenda o termo, o cenário global e os impactos no seu cotidiano. **Reportagem G1**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/10/12/estagflacao-entenda-o-termo-o-cenario-global-e-os-impactos-no-seu-cotidiano.ghtml>. Acesso em: 17 dez.2023.

CESCONETO, E. GESTÃO DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO: elementos para reflexão. III Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. **Anais**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/202589/Cesconeto_Gest%C3%A3o%20do%20sistema%20socioeducativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 dez. 2022.

CIARALLO, C. R. C.;ALMEIDA, A. M. O. A. Conflito entre práticas e leis: a adolescência no processo judicial. **Fractal: Revista de Psicologia**, 2009, 21(3), p. 613-630. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/PSVZ4YpxxZYcDNsGzHrqLDk/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago.2023.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Manual para incidência da temática do tráfico de drogas como uma das piores formas de trabalho infantil**. Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. 128p. (Série Fazendo Justiça. Coleção sistema socioeducativo). Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/12/manual-incidencia-tematica-traffic-de-drogas-como-uma-das-piores-formas-de-trabalho-infantil.pdf>. Acesso em: 29 jun.2024.

COIMBRA, C.M.B.; NASCIMENTO, M.L. Jovens pobres: O mito da periculosidade. In: **Jovens em tempo real**. FRAGA, P.C.P & IULIANELLI, J.A.S (org.) – DP&A, 2003, p. 19-37.

COSTA, A. C. G. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores** / Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006. 64 p. Disponível em: http://ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/material_curso_de_formacao_da_ens/Por%20uma%20Pol%C3%ADca%20Nacional%20de%20Execu%C3%A7%C3%A3o%20das%20Medidas%20Socioeducativas.pdf. Acesso em: 10 ago.2023.

COSTA, M. B. da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, v. 15. n. 1, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/AS-DIFERENTES-MANIFESTA-%C2%A6%C3%87%C3%95ES-DA-JUVENTUDE-NA-ESCOLAS.pdf>. Acesso em: 20 jun.2023.

CUNHA, E. de O.; DAZZANI, M. V. M. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32, n.1. p. 235-259 Jan.-Mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZZfKNKjr/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 05 ago.2023.

CUSTÓDIO, A. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**, (29), p. 22-43, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657>. Acesso em: 14 jul.2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. (arquivo pdf).

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001. p. 136-161.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. (Conferência de Jomtien – 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 ago.2023.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; NETO, O. C.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Petrópolis, Vozes, 1994.

FALEIROS, V. de P.. Políticas para infância e adolescência e desenvolvimento. **Revista Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**, n. 11, pp. 171-177, 2005. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4569/1/bps_n.11_ENSAIO1_Vicente1_1.pdf. Acesso em: 16 abril.2023.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. CONAE, 2024.

Documento final. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/documento-final-conae-2024/>. Acesso em: 9 fev. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). **Resolução n. 075/2015.** Dispõe sobre a Aprovação do Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo - Foz do Iguaçu - Paraná. Diário Oficial No 2.610 de 28 de agosto de 2015. Foz do Iguaçu, 2015, p. 27-57.

FOZ DO IGUAÇU. Prefeitura Municipal. **Diagnóstico socioterritorial da política de assistência social:** informações sociais dos territórios. MOREIRA; A. N. do V; CABANHA, S.; WOICOLESCO, T. E. C. 2 ed. Foz do Iguaçu: Fundação Cultural, 2022. 349p. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/pdf-4494&publicacao>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FOZ DO IGUAÇU. **Decreto n. 31.545, de 30 de junho de 2023.** Regulamenta a gratuidade do transporte aos estudantes no âmbito do Município de Foz do Iguaçu, em conformidade com a Lei Complementar nº 400 de 30 de junho de 2023. Foz do Iguaçu, 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/decreto/2023/3155/31545/decreto-n-31545-2023-regulamenta-a-gratuidade-do-transporte-aos-estudantes-no-ambito-do-municipio-de-foz-do-iguacu-em-conformidade-com-a-lei-complementar-n-400-de-30-de-junho-de-2023>. Acesso em: 16 jun.2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 71 ed, 2019.

FRIGOTTO, G. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. p. 7-26. Disponível em: <https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 2 jul.2023.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, 2003, vol. 24, n. 82, p. 93-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11. ago/2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HERNANDEZ, L. H; DAVID, A. **A educação escolar de adolescentes em liberdade assistida**: um estudo sobre a política pública adotada em Ribeirão Preto (SP), 2012. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/educacao-escolar-de-adolescentes-em-liberdade-assistida-um-estudo-sobre-politica>. Acesso em: 15 mar.2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua – PNAD Contínua**: Nota técnica 01/2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Diretoria de Pesquisas. Disponível: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Nota_Tecnica/Nota_Tecnica_Aspectos_Metodologicos_Trabalho_de_Criancas_e_Adolescentes_2019_20210517.pdf. Acesso em: 15 jun.2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Trabalho infantil de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016/2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102059>. Acesso em: 15 jun.2024.

JIMENEZ, L.; FRASSETO, F. A.. Face da morte: a lei em conflito com o adolescente. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 404-414, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/CrqNC9bR7Vd67D3BfqBKP4w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abril.2023.

LEITE, C. C. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista Ministério Público*: Rio de Janeiro, 2006 (23), p. 93-107. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/2764825/Carla_Carvalho_Leite.pdf. Acesso em: 11 fev.2023.

MAIOR, N. M. S. S; CLEMENTINO, M.O; COSTA, R. O.; LEAL, S. D. C. **Direitos Humanos e Serviço Social**: demandas e desafios contemporâneos. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 127-138, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/21159>. Acesso em: 25 abr.2022.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, J. B. T.; FERREIRA, M. D. M. Os desafios na escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida. *Revista de Políticas Públicas*, UFMA, vol. 23, núm. 2, pp. 621-639, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3211/321161767011/html/>. Acesso em: 16 maio.2023.

MOTTI, A. A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas. IN: PAES, P. C. D; ADIMARI, M. F.; COSTA, R. C. **Socioeducação e intersectorialidade**: formação continuada de socioeducadores. [caderno 6]. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015, p. 17-24. Disponível

em:http://ens.ceaq.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros_e_Artigos/ufms/UFMS.%202015.%20Caderno%206.%20Livro%20intersectorialidade%20-%20completo.pdf. Acesso em: 15 jun.2022.

MPT. Ministério Público do Trabalho. **Mapa do trabalho infantil**. Conteúdo formativo. MPT, 2024. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/conteudos-formativos/mapa-do-trabalho-infantil/>. Acesso em: 16 ago.2024.

NATALINO *et al.* **Direitos Humanos e cidadania**. Constituição e política de direitos humanos: antecedentes, trajetórias e desafios: In: IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Brasília: DF. Volume 2, n. 17, ano 2009, p 67-127. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4326/1/bps_n.17_vol03_diretos_humanos.pdf. Acesso em: 12 set.2023.

NEGRI, G. F. **Reflexões sobre o sistema educacional e os/a adolescentes/jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto na cidade de Foz do Iguaçu – Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), UNILA, 2021. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6326;jsessionid=885710D66DB0A34A81C7BFF8CB2FD499>. Acesso em: 29 jun.2022.

NETTO, J. P. Estado e Questão Social no capitalismo dos monopólios. IN: **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 2011. 8. ed. pg. 19-51.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A.. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Revista Educação & Sociedade. São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abril/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun.2023.

OIT. C182 - Convenção **sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação**. Organização Internacional do Trabalho, junho 1999. Disponível em: <https://www.ilo.org/pt-pt/resource/c182-convencao-sobre-proibicao-das-piores-formas-de-trabalho-infantil-e>. Acesso em: 11 abr. 2024.

OLIVEIRA, A. C. de.; SPOSATI, A; RIZZINI, I. **Adolescências, direitos e medidas socioeducativas em meio aberto**. São Paulo: Cortez, 2019. (Coleção Temas Sociojurídicos).

OLIVEIRA, C. R. de. **OS ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os (des)caminhos que os levaram até a EJA**. 2023. 176f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Política Social- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. (pdf).

OLIVEIRA, M. B.; ROSA, E. M. Juventude, violência e alteridade. **Temas em Psicologia** - 2010, Vol. 18, no 1, 113 – 121. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v18n1/v18n1a10.pdf>. Acesso em: 18 abr.2022.

PAIVA, J. S. de; BRAVIN, R; PINEL, H. O educando em liberdade assistida e os processos educativos (im)possíveis dentro do contexto escolar. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**: Blumenau, v.16, e8570, 2021, p. 1-24. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8570>. Acesso em: 11 jun.2023.

PANIZZI, C. S. A autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro. XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – Centro Universitário Ritter dos Reis, **Anais**, 2016, p. 1-12.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 3915/2012–GS/SEED**. Paraná, 2012. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85598&indice=1&totalRegistros=1&dt=21.8.2023.12.50.10.844>. Acesso em: 25 ago.2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa nº 10/2017 - SUED/SEED**. Paraná, 2017. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao102017sued_seed.pdf. Acesso em: 16 jul.2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho (SEJUF). **Panorama da execução das ações estratégicas de erradicação do trabalho infantil no Estado do Paraná**. Relatório Técnico, 2021. Disponível em: https://www.ceas.pr.gov.br/sites/ceas/arquivos_restritos/files/documento/2021-04/relatorio_aepeti.pdf. Acesso em: 16 ago.2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de planejamento e gestão escolar. Departamento de Planejamento da rede de coordenação de planejamento escolar. **Instrução Normativa nº 001/2022 – SEED/DPGE**. Paraná, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/instrucao_normativa_0012022_seedpge.pdf. Acesso em: 16 jul.2023.

PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa Conjunta nº 10/2023**. DPGE/DEDUC/SEED. Paraná, 2023a. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gft-escriva-seed@35b30607-6015-4c65-a1fa-c3b09fa087fa&emPg=true>. Acesso em: 5 jul.2024.

PARANÁ. **Recomendação 01/2023**: Recomendação aos Diretores das Escolas Estaduais e Núcleo Regional de Foz do Iguaçu/PR. Foz do Iguaçu. Recomendação, 01/2023. 10ª Promotoria de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná, Foz do Iguaçu, Paraná, 2023b. pdf.

PARANÁ. Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJU). Socioeducação. SEJU, Curitiba, 2024a. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Socioeducacao>. Acesso em: 9 abr.2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). **Assistentes de Município**. SEED, Curitiba, 2024b. Disponível em:

<https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1046>. Acesso em: 10 set.2024.

PARO, V. H. Porque os professores reprovam: resultados preliminares de uma pesquisa. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.8, n.28, jul/set 2020, p. 273-282. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n28/v08n28a02.pdf>. Acesso em: 12 abr.2024.

PARO, V. H, Reprovação escolar? Não, obrigado. **Seminário**. Sindicato dos profissionais em educação no Ensino Fundamental - SP, SIMPEEM. São Paulo, Setembro, 2013. p. 1-2. Disponível em: <https://www.sinpeem.com.br/sites/arquivos/downloads/reprovacaoescolar14092013.pdf>.

PEREZ, J.; PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.10, n. 140, pp. 649-673, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sP8smWgyn5fJS77m6Cv4npj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun.2023.

PESSOA, A. S. G.; COIMBRA, R. M. (2016). O “traficante” não vai à escola: processos de escolarização de adolescentes com envolvimento no tráfico de drogas. **Revista Educação Em Questão**, 54(42), 190–217. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10958>. Acesso em: 12 ago.2024.

PILOTTI, F.; RIZZINI, I (orgs.). **A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais**, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3.ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, S. F. S. **Famílias desestruturadas?** As trocas simbólicas na família e o papel central das emoções, crenças e valores para o enfrentamento à violência e aos preconceitos na escola. Consultoria Legislativa, Câmara dos Deputados, Brasília. Estudo técnico, junho de 2023. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/77359ad0-3bb7-40bd-95d8-b4129cc5093a>. Acesso em: 15 ago. 2024.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso histórico e presente**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, A.; PIMENTAL, A; B. S.; HAMDAN, K. O.; MELO, K. B. de.; SANTOS, J. F. dos. Direito à educação enfraquecido e política penal e de morte fortalecida: o racismo estrutural que atinge a infância e juventude brasileira. V Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos. VI Seminário Nacional de territórios e gestão de políticas sociais. V Congresso de direito à cidade e justiça ambiental. **Anais**. Londrina, 2024. p. 1-15. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/conserdigeo/article/view/3918/3504>. Acesso em: 15 jun.2024.

SALES, M. A.. **(In)Visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras

e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 25 mar.2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-06122005-171140/pt-br.php>. Acesso em: 11 dez.2022.

SANTOS, E. C. dos; AMARAL, W. R. do;. O direito à educação na narrativa dos/das adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 21, n. 2, p- 397-418, jun/2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/32159>. Acesso em: 15 jul.2023.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI. J.C; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e Educação: Debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4961268/mod_resource/content/1/Saviani%2C%20Dermeval%20%5B2008%5D%20-%20Pol%C3%ADtica%20educacional%20brasileira.pdf. Acesso em: 11 jul.2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Polêmicas do Nosso Tempo. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S). Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/336255/mod_resource/content/1/Escola%20e%20democracia_Saviani.pdf. Acesso em: 11. jul.2023.

SCHELBAUER, L.. **Sonhos feitos de brisa: (in)visibilidades das tramas do trabalho na infância e (des)compromissos da agenda pública**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento- Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2022. 380p. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/d11c9e04-8d69-401d-9de0-6bb71d90d38d>. Acesso em: 12 jun.2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 144p. pdf.

SILVA, M. **O controle sociopenal dos adolescentes com processos judiciais em São Paulo: entre a proteção e a punição**. 2005. 267f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17955>. Acesso em: 15 maio.2023.

SILVEIRA, K. S. da SL; ZAPPE, J. G; SANTOS, S. S. dos; DIAS, A. C. G. Expectativas quanto ao Futuro: Reprovação e Expulsão da Escola de Adolescentes Estudantes e Socioeducandos. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** vol.13 no.2 Belo Horizonte maio/ago. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000200013. Acesso em: 11 ago. 2024.

SPOSATI, A. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. *Revista Katálysis*. **Florianópolis**, v. 14, n. 1, p. 104-115, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/gSVtvRvWHTzpzPRLdqhh59c/>. Acesso em: 6 fev.2023.

STUDART, P. H. N.; FROTA, F. H. da S. Liberdade Assistida: um estudo sobre a execução da medida socioeducativa no município de Fortaleza. **Conhecer**: debate entre o público e o privado. Fortaleza, v.06, 17, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/creas.alunos/Downloads/andrealuz,+Artigo+5+-+Patr%C3%ADcia+Helena+N%C3%B3brega+StudartOK%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/creas.alunos/Downloads/andrealuz,+Artigo+5+-+Patr%C3%ADcia+Helena+N%C3%B3brega+StudartOK%20(2).pdf). Acesso em: 14 ago. 2024.

TEIXEIRA, Daniel. **De “menor” a “criança”**: menoridade negra, infância branca e genocídio. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. 2016. Disponível em: <https://anansi.ceert.org.br/publicacao/5>. Acesso em: 01 nov. 2024.

TEJADAS. S. da S. Atuação em redes: uma estratégia desafiadora na defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes. **Revista Digital**. Capacitação de Conselheiro Tutelar. Porto Alegre, 2009, p. 45-52. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-78.html>. Acesso em: 18 jun.2022.

TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 13–46, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482> Acesso em: 10 ago.2023.

TREVISOL, M. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação E Emancipação**, 2019, 12(3), p.200–222. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 23 ago.2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Panorama da distorção idade e série no Brasil**. UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 01 set.2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes**. UNICEF, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf. Acesso em: 01 set.2023.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>. Acesso em: 16 jul.2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Projeto abre mais de 300 vagas para assistentes sociais e psicólogos atuarem no NRE. **Notícia**. Londrina, 2023. Disponível em: <https://operobal.uel.br/extensao/2023/10/26/projeto-abre-mais-de>

[300-vagas-para-assistentes-sociais-e-psicologos-atuarem-no-nre/](#). Acesso em: 7 ago.2024.

WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: WANDERLEY, M.B; BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C. (orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2010. p. 55-166.

YAZBEK, M.C. O desafio das Políticas Públicas para o Serviço Social. **Argumentum**. Vitória, v. 8, n. 1, p. 6-13, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/2188198t6Fh7674i54ZG.pdf>. Acesso em: 18 jan.2023.

ZANELLA, M. N. **Educação e adolescente em conflito com a lei**: uma relação possível? Monografia. Especialização em Gestão em Centro de Socioeducação. UFPR, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/74235>. Acesso em: 11 ago.2023.

ZANELLA, M.N; LARA, A.M. de B.; CABRITO, B.G. Educação social e escolar e o direito à educação na medida socioeducativa. **Eccos** – Revista Científica, [S. l.], n. 48, p. 155–173, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11431>. Acesso em: 01 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Curso: Programa de Pós-Graduação em Serviço e Política Social

Professor/a orientador/a: Wagner Roberto do Amaral

Discente pesquisadora: Giane Franciele Negri

Objetivo geral da pesquisa: Analisar as compreensões de gestores/as da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná.

Instrumento de coleta de dados: Roteiro de entrevista semi-estruturada

Data da entrevista: ____/____/____ **Nº da entrevista:** ____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

Iniciais do nome:

Idade:

Formação:

Trajetória profissional:

Instituição, cargo que representa, tempo na função?

Trajetória na educação (tempo, setores)?

Educação e Socioeducação

- 1) Quais contatos você realizou com a temática da socioeducação (capacitação, reuniões, atuação)?
- 2) Qual concepção de socioeducação e sua relação com a política de educação?
- 3) O que compreende sobre as medidas socioeducativas em meio aberto (definição, contato direto ou indireto, finalidade)?
- 4) Qual a concepção de adolescência e juventude em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto?

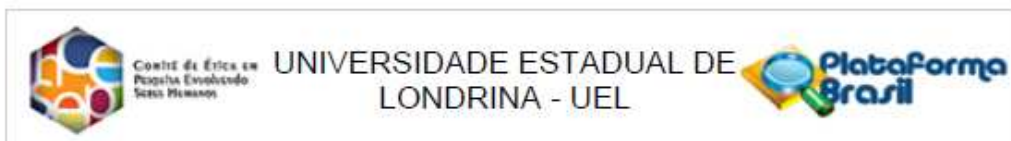
- 5) Já teve contato com informações sobre o princípio da incompletude institucional?
- 6) Tem conhecimento de legislações específicas sobre educação escolar de adolescentes e jovens da socioeducação?
- 7) Como avalia a efetivação das normativas da educação escolar em relação à socioeducação?
- 8) Como está o cenário educacional de adolescentes e jovens que cumprem MSE-MA, em relação aos aspectos escolares?
- 9) Como é a relação com outras instituições/políticas da que atendem adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa?
- 10) Tem formação realizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) sobre socioeducação?
- 11) Já teve experiências com adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa?

APÊNDICE 2 - INDICAÇÃO DAS MÚSICAS CITADAS

Rap na Medida: Inquérito apresenta Ezael – Renan Inquérito Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JQv-Ghha95w .
Minha história - Álbum Rap na Medida/Renan Inquérito, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MJNmDQG4bJw .
Eu vou sonhar - Rap na Medida/Renan Inquérito, 2022 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ftve9Nv-KdE .
Janela de Busão – Álbum Rap na Medida, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rwf5JoyDgxM .
Mundo Colorido - Álbum Rap na Medida/Renan Inquérito, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G94W4DjigRs .
Música Versos Vegetarianos - Inquérito. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LPp0MQ6pWJU .
Música Duas de Cinco – Criolo Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gqipy-L2a8
Música: Subirusdoistiozin - Criolo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Da04TlloTg0
Deixa Deus Guiar - Álbum Rap na Medida/Renan Inquérito, 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VY1KDyxluqE
Anjo da Guarda Vs. Lúcifer - Facção Central. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DUaI8ZVj0z0 .
Mágico de Oz - Racionais MC's. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pW_6_X9TZSY .
Aprendiz Poesia 2024 – Renan Inquérito. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lzqWkiM7IAI

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA EDUCACIONAL E A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO NO ESTADO DO PARANÁ: COMPREENSÕES A PARTIR DO/AS GESTORES/AS DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: Giane Franciele Negri

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70609023.6.0000.5231

Instituição Proponente: CESA/SERVIÇO SOCIAL/Prog. de Pós-Graduação em Serviço Social e Política

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.159.591

Apresentação do Projeto:

"A presente proposta de pesquisa tem como objetivo geral analisar quais compreensões os/as gestores/as da educação têm acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná. Buscando responder ao objetivo geral, elencou-se objetivos específicos, dentre eles: compreender o debate acerca do papel dos/as gestores/as da educação junto à política de socio-educação; identificar legislações, normativas e demais documentos orientadores acerca das políticas de educação e de socioeducação no Paraná e Brasil e situar os relatos de gestores/as da educação na relação entre as políticas educacionais e a socioeducação no Paraná. Para desvelar o objeto de pesquisa, o percurso metodológico está dividido em três momentos: revisão bibliográfica, levantamento e análise documental e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas por meio de roteiro semiestruturado, mediante a utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com agendamento prévio, em caso de aceite. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se por utilizar metodologia exploratória, por meio de uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa está dividida em três momentos, a saber: revisão bibliográfica; levantamento e análise documental e pesquisa de campo. De acordo com Minayo (2014), às hipóteses podem ser definidas como afirmações provisórias a respeito de determinado fenômeno estudado. "São proposições a serem testadas empiricamente e depois confirmadas ou

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

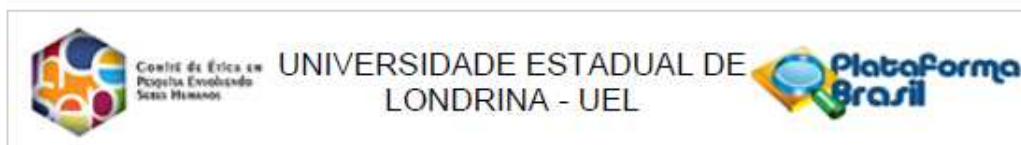
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.159.591

rejeitadas" (p. 179). Com base nos elementos apontados, sugere-se que existem incompreensões por parte dos/as gestores/as da educação acerca da execução do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e do princípio da incompletude institucional."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

. Analisar as compreensões dos/as gestores da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná.

Objetivo Secundário:

- 1) Compreender o debate acerca do papel dos/as gestores/as da educação junto à política de socioeducação;
- 2) Identificar legislações, normativas e demais documentos orientadores acerca das políticas de educação e de socioeducação no Paraná e Brasil;
- 3) Situar os relatos de gestores/as da educação na relação entre as políticas educacionais e a socioeducação no Paraná.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

"Aponta-se a questão do/a entrevistado/a sentir algum desconforto em responder determinada pergunta. No entanto, a fim de minimizá-los, pretende-se abordar as questões forma ética, respeitando sempre as particularidades de cada entrevistada (o), a necessidade ou a decisão em não responder determinada questão, bem como respeitar a vontade da/o entrevistada/o caso não queira dar continuidade com a pesquisa, em concordância com a Resolução 466/2012 CNS/MS.

Benefícios:

A proposta de pesquisa poderá identificar se há incompreensões acerca do SINASE, da socioeducação e do princípio da incompletude institucional e a intrínseca relação com a política educacional pelos gestores/as da educação, também podendo contribuir para provocar reflexões coletivas sobre a temática, qualificar intervenções profissionais no âmbito do SINASE e da política educacional em face dos/as adolescentes e jovens da socioeducação, em específico, neste caso, medidas socioeducativas em meio aberto."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.159.591

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Folha de rosto

. Devidamente preenchida e assinada pela pesquisadora e pela coordenação do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social.

2. Cronograma

. Início da coleta de dados prevista para 01/09/2023.

3. TCLE

. Apresentada em forma de convite;

. Apresenta todas as exigências normativas vigentes;

4. Apresentou Termo de Concordância do Núcleo Regional de educação de Foz do Iguaçu

5. Declara uso de fontes secundárias de dados (dados demográficos) e apresentou Termo de Sigilo sob assinatura.

6. Apresentou em anexo o roteiro de entrevistas.

7. Os riscos foram citados nas Informações básicas e no TCLE assim como as providências para minimizá-los. Também foram citados os benefícios do estudo.

Recomendações:

Substituir na identificação do roteiro de entrevistas o "nome" para iniciais do nome ou outro código numérico para reforçar o "rigor nos aspectos de sigilo e confidencialidade e preservação da identidade dos participantes da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbices éticos nos documentos anexados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresenta-Lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.159.591

- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2073027.pdf	19/06/2023 11:25:44		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	19/06/2023 11:25:20	Giane Franciele Negri	Aceito
Outros	Termo_Sigilo_Confidencialidade_Giane.pdf	19/06/2023 11:24:36	Giane Franciele Negri	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Giane_Negri_2023.pdf	19/06/2023 09:46:57	Giane Franciele Negri	Aceito
Outros	Autorizacao_NRE.pdf	16/06/2023 11:04:42	Giane Franciele Negri	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_Projeto_de_Pesquisa_Giane.pdf	16/06/2023 10:59:15	Giane Franciele Negri	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_Giane_Negri.pdf	20/04/2023 19:01:17	Giane Franciele Negri	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

CEP: 88.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 6.159.591

LONDRINA, 03 de Julho de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-6455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado/a Senhor/a,

Gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa **“A POLÍTICA EDUCACIONAL E A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA EM MEIO ABERTO NO ESTADO DO PARANÁ: COMPREENSÕES A PARTIR DO/AS GESTORES/AS DA EDUCAÇÃO”**, que tem como objetivo analisar as compreensões dos/as gestores/as da educação acerca do acesso e permanência escolar dos/as adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa em meio aberto no Estado do Paraná.

Em caso de aceite, a pesquisa será realizada em local e horário previamente agendado e adequado ao/a pesquisado/a. Destaca-se a relevância da sua participação na construção desta pesquisa, sendo a entrevista realizada por meio de roteiro semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas. Se houver consentimento, será utilizado recurso de gravador, a fim de auxiliar no processo de análise e transcrição das informações.

Destaca-se que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se ou desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Ressalta-se também que as informações coletadas por meio da entrevista, serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa, sendo tratadas com rigor nos aspectos de sigilo e confidencialidade, preservando assim a sua identidade. O conteúdo gravado será devidamente arquivado junto ao Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina.

Referente aos riscos que podem resultar desta pesquisa, aponta-se a questão do/a entrevistado/a sentir algum desconforto em responder determinada pergunta. No entanto, a fim de minimizá-los, pretende-se abordar as questões forma ética, respeitando sempre as particularidades de cada entrevistado/a, a necessidade ou a decisão em não responder determinada questão, bem como respeitar a vontade do/a entrevistado/a caso não queira dar continuidade com a pesquisa, em concordância com a Resolução 466/2012 CNS/MS.

Os potenciais benefícios diretos esperados pela presente são de contribuir para provocar reflexões coletivas sobre a temática da educação e socioeducação e qualificar intervenções profissionais no âmbito do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

(SINASE) e da política educacional em face dos/as adolescentes e jovens da socioeducação, em específico, neste caso, medidas socioeducativas em meio aberto.

Caso o/a) senhor/a tenha dúvidas ou necessite de maiores informações poderá nos contatar (Wagner Roberto do Amaral, R. Jerusalém, 300, Londrina/Pr, telefone (43) 9644.0024, ou wramaral2011@hotmail.com), (Giane Franciele Negri, Avenida República Argentina, 1376, Foz do Iguaçu/Pr, telefone (45) 99908-0767, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Poderá ainda contactar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio do endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP: 70.719-040, Telefone (61) 3315-5877, ou pelo endereço eletrônico: conep@saude.gov.br ou pelo expediente on line das 08h às 20h pelo endereço: http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html.

Informamos ainda que o Sistema CEP-CONEP foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde. O atual sistema possui como fundamentos o controle social, exercido pela ligação com o Conselho Nacional de Saúde (CNS), junto com os comitês de ética em pesquisa (CEP) com foco na segurança, proteção e garantia dos direitos dos participantes de pesquisa. Informamos que os participantes da pesquisa podem ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Conforme orienta a Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV, enquanto pesquisadora responsável, assumo o compromisso de socializar e divulgar a produção de conhecimento resultante da pesquisa, encaminhando o arquivo final para os/as pesquisados/as. Este termo deverá ser preenchido em duas vias originais de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao/a senhor/a.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Londrina, ___ de _____ de 20__.

Giane Franciele Negri
Pesquisadora Responsável
RG: 10.593.317-7

(nome por extenso do/a
participante da pesquisa), tendo sido devidamente informado/a sobre os procedimentos da
pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão datiloscópica):

Data:

ANEXO 3 - FICHA DE INCLUSÃO ESCOLAR MP FOZ DO IGUAÇU/PR



MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ

FICHA DE INCLUSÃO ESCOLAR

O **Ministério Público**, por seu agente em exercício na Vara da Infância e da Juventude da Comarca de Foz do Iguaçu/PR e o **Centro de Referência de Assistência Social - Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida (CREAS II - PSC/LA)**, nos termos dos artigos 205 a 208 da Constituição Federal, artigos 53 e 54 do ECA e recomendação Nº 01/2016 da 10ª Promotoria de Justiça da Comarca de Foz do Iguaçu/PR, **REQUISITAM MATRÍCULA ESCOLAR** ao/à adolescente: _____

1ª Escola encaminhado (a): _____

Resposta da 1ª Escola: () Matrícula Deferida;

() Matrícula Indeferida;

() **Lista de espera** (o aluno pode ficar na lista de espera, mas o Diretor deve preencher o encaminhamento a baixo para outra Escola com **vaga disponível**, para matrícula imediata, sob pena de ficar fora da Escola);

Nome e Assinatura do Diretor (1ª Escola)

.....
No caso de matrícula indeferida ou inclusão em lista de espera, nos termos da Instrução Conjunta Nº001/2016 – SEED/SUED-SUDE, **o adolescente foi Encaminhado para a Escola:**

Resposta da 2ª Escola: () Matrícula deferida; () Matrícula indeferida

Nome e Assinatura do Diretor (2ª Escola)

➤ **Retornar a ficha para o CREAS II:**

() **Matrícula Deferida:** Juntada da Ficha aos autos de execução de Medida Socioeducativa;

() **Aluno fora da Escola:** envio da Ficha ao Ministério Público.

Requisitado por MP/PR, encaminhado por: _____

Técnico(a) do CREAS II